

# Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada

reflexões epistêmico-pedagógicas

Ricardo Rezer

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Leonel Piovezana

Ireno Antônio Berticelli

Nadir Castilho Delizoicov

Odilon Luiz Poli

Edivaldo José Bortoleto

Ivo Dickmann

Bruna Larissa Cecco

Daniela Dal-Cin

  
ARGOS  
Editora da Unochapecó

  
FAPESC  
Fundação de Amparo à Pesquisa e  
Inovação do Estado de Santa Catarina



DESAFIOS POLÍTICOS E  
EPISTEMOLÓGICOS DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA  
reflexões epistêmico-pedagógicas



Pesquisa financiada com recursos da Chamada Pública Fapesc  
n. 09/2015 – apoio a grupos de pesquisa das instituições  
do sistema Acafe

**Distribuição gratuita**



Ricardo Rezer; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi;  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski; Leonel Piovezana;  
Ireno Antônio Berticelli; Nadir Castilho Delizoicov;  
Odilon Luiz Poli; Edivaldo José Bortoleto; Ivo Dickmann;  
Bruna Larissa Cecco; Daniela Dal-Cin

DESAFIOS POLÍTICOS E  
EPISTEMOLÓGICOS DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA  
reflexões epistêmico-pedagógicas

  
ARGOS  
Editora da UnoChapecó

Chapecó, 2018



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Leonel Piovezana

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues

Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Claudio Machado Maia

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

---

D441      Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada: reflexões epistêmico-pedagógicas / Ricardo Rezer; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, et al. [...]. -- Chapecó, SC : Argos, 2018.  
181 p. : PDF [e-Book]. -- (Perspectivas, n. 24)

Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-7897-299-8

1. Professores – Formação. 2. Formação continuada de professores.  
3. Educação básica. I. Rezer, Ricardo. II. Bernardi, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. III. Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. IV. Título

CDD: Ed. 23 -- 372.1042

---

Catálogo elaborado por Roseli A. Teixeira CRB 14/631  
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141  
(49) 3321 8218 – [argos@unochapeco.edu.br](mailto:argos@unochapeco.edu.br) – [www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Rodrigo Barichello (presidente), Arlene Anélia Renk (vice-presidente),  
Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Cesar da Silva Camargo, Giana Vargas Mores,  
Clodoaldo Antônio de Sá, Ivo Dickmann, Gustavo Lopes Colpani, Claudio Machado Maia,  
Hilario Junior dos Santos, Leonel Piovezana.

Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Rosana Maria Badalotti,  
Josiane Maria Muneron de Mello, Reginaldo Pereira, Idir Canzi.

## AGRADECIMENTOS

Ficam nossos agradecimentos, de maneira muito especial:

- À Secretaria Municipal de Educação de Chapecó.
- Ao secretário atual e aos ex-secretários de Educação do município de Chapecó, que contribuíram com a realização desta investigação.
- À Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc) pelo apoio na realização desta pesquisa.
- Aos colegas Celso Tondin, Miguel Ângelo da Costa e Maurício Roberto da Silva, que iniciaram esta investigação junto conosco, mas que, por diferentes razões, ao longo de seu desenvolvimento, tomaram outros rumos em sua trajetória profissional.

A tod@s, nosso reconhecimento.

MUITO OBRIGADO!

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Apresentação**

### **CAPÍTULO I**

Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada:  
uma contextualização introdutória

Ricardo Rezer; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi;  
Nadir Castilho Delizoicov; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski;  
Leonel Piovezana; Ireno Antônio Berticelli; Edivaldo José Bortoleto;  
Ivo Dickmann; Odilon Luiz Poli

### **CAPÍTULO II**

A pesquisa sobre formação continuada de professores  
da educação básica em Santa Catarina

Nadir Castilho Delizoicov;  
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi;  
Bruna Larissa Cecco; Daniela Dal-Cin

### **CAPÍTULO III**

Formação de professores atuantes na Rede Municipal de  
Ensino de Chapecó (SC): desafios políticos e epistemológicos

Odilon Luiz Poli; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski;  
Ivo Dickmann

## **CAPÍTULO IV**

Atores na formação continuada de professores da  
Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) – 1996/2017

Leonel Piovezana

## **CAPÍTULO V**

Formação continuada e epistemologia:  
uma interlocução necessária

Ricardo Rezer; Ireno Antônio Berticelli; Edivaldo José Bortoleto

**Sobre os autores**

**Créditos**



## Apresentação

O livro ora apresentado é resultado de vários anos de produção científica de professor@s da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, a Unochapecó, especialmente derivada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNO), que vem se debruçando sobre questões mais amplas e/ou específicas da formação continuada de professores da educação básica. Mais especificamente, este livro é fruto de uma pesquisa financiada com recursos da Chamada Pública Fapesc n. 09/2015 – apoio a grupos de pesquisa das instituições do sistema Acafe. O trabalho, em seu conjunto, foi desenvolvido entre outubro de 2016 e outubro de 2017.

O objetivo geral desta proposta foi identificar e compreender os desafios políticos e epistemológicos que emergem no processo de formação continuada de professores da educação básica. A fim de alcançar o objetivo geral, organizamos o livro em cinco capítulos, apresentados a seguir.

O capítulo inicial, redigido pelo conjunto de pesquisadores(as) do grupo, coloca-se na direção de apresentar as bases teóricas gerais da investigação. Ou seja, nesta parte inicial, apresentamos os elementos que constituíram o pano de fundo de nossa proposta de investigação. Do segundo ao último capítulo, apresentamos os resultados das

quatro pesquisas realizadas em torno da problemática central desta obra coletiva, a formação continuada de professores da educação básica. Cada capítulo foi desenvolvido considerando cada um dos objetivos específicos, conforme breve descrição a seguir.

No Capítulo II, a pesquisa foca na análise de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Educação estabelecidos em Santa Catarina e dedicadas ao tema da formação continuada para professores da educação básica, a partir de 1996 (ano marco da LDB).

No terceiro capítulo, os(as) autores(as) procuram identificar e analisar propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) a partir de 1996 (ano marco da LDB), quanto às suas diretrizes orientadoras de formação e suas dimensões epistêmico-pedagógicas.

Já no quarto capítulo, o autor se propõe a analisar o papel desenvolvido pelos atores (instituições de ensino superior, Prefeitura Municipal de Chapecó, escolas e professores, movimentos sociais e Sindicato) das propostas e/ou ações de formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC).

Finalmente, no Capítulo V, os autores objetivam compreender os fundamentos epistemológicos presentes nas propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) a partir de 1996 (ano marco da LDB), apontando para as relações necessárias entre formação continuada e epistemologia.

Pesquisar é sempre um desafio. Enfrentar esse desafio coletivamente, nos colocou na condição de pessoas que se movem em meio a horizontes compartilhados, mesmo considerando as saudáveis diferenças de ordem epistemológica e política presentes em qualquer

grupo de investigação. O conjunto da obra que ora apresentamos se edificou por uma série de fatores, mas o preponderante, sem dúvidas, foi a dedicação e articulação do grupo, especialmente nos momentos mais decisivos. Um grupo que, ao finalizar este empreendimento investigativo, se mostrou mais conhecedor da realidade de seu próprio contexto, reconhecendo melhor a complexidade de desafios de ordem política e epistemológica da formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, de maneira mais clara, ponderada e sistematizada.

Assim sendo, fica o convite ao leitor para que a seu modo e a seu jeito, constitua-se como interlocutor do trabalho que passamos a apresentar.

Os(as) autores(as)

# CAPÍTULO I

## **Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada: uma contextualização introdutória**

Ricardo Rezer; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi;  
Nadir Castilho Delizoicov; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski;  
Leonel Piovezana; Ireno Antônio Berticelli; Edivaldo José Bortoleto;  
Ivo Dickmann; Odilon Luiz Poli

### **Introdução**

Inicialmente, cabe destacar que iniciativas que fomentem a aproximação da universidade, especialmente da pós-graduação, com a educação básica, representam significativo esforço visando promover a melhoria de ambos os níveis de ensino. Levar essa aproximação para o campo da formação continuada, então, representa nobre desafio. Como se refere Marques (2003, p. 9), dediquemos atenção especial às responsabilidades que cabem à universidade, pois ela não pode se contentar com a formação técnica de professores, seja na graduação, seja na pós-graduação, mas dar-lhes continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências de nosso tempo.

Constituir a possibilidade de estabelecer vínculos orgânicos e efetivos com a educação básica representa uma destas responsabilidades. Especialmente se pensarmos a universidade como um lugar de estudo aprofundado e sistematizado, no caso desta investigação, com vistas a compreender melhor e enfrentar desafios concretos experimentados no cotidiano da formação continuada de professores da educação básica. Partindo disso, mais do que criar novos problemas, é imprescindível aprendermos a reconhecer os que já temos, esforço pautado pela práxis, na direção de arregimentar esforços que nos deem maiores possibilidades de enfrentá-los no cotidiano da intervenção. Na medida em que escola e universidade se colocam como instâncias autônomas e independentes entre si, fragilizam as possibilidades de enfrentamento de tais problemas.

A velha e ainda contemporânea tensão entre teoria e prática também se manifesta imbricada a essa discussão. Há uma tensão (e um distanciamento) entre a produção acadêmica e o trabalho docente no contexto escolar. Ainda vivemos em meio à noção de que conhecimento se produz na academia (na teoria) para ser aplicado por professores da educação básica (na prática). Por outro lado, partimos do pressuposto de que professores de contextos com particularidades distintas (escola e universidade) podem dialogar de forma qualificada e horizontal, na busca de soluções produzidas coletivamente, sem hierarquização, na direção de enfrentar problemas que atingem a todos, de forma direta ou tangencial.

Mesmo assim, compreendemos que o saber epistemológico (o conhecimento enquanto valor em si) é diferente conforme os atores envolvidos em distintos contextos. Mas, tanto na escola como na universidade, ler o mundo tomando como referência as lentes da pedagogia e da epistemologia é um exercício muito importante, pois ela

subsidiará as práticas a serem desenvolvidas, bem como nos torna mais conscientes dos caminhos pelos quais trilhamos.

Entendemos que universidade e escola são contextos que, se levados a sério, pressupõem significativo lastro teórico-pedagógico para dar suporte a intervenções qualificadas em ambos os contextos. Em síntese, ministrar boas aulas em um ou em outro contexto não se trata de tarefa simples, que exige conhecimento, dedicação e condições objetivas para tal. Da mesma forma, há desafios de mais alta complexidade nos dois contextos. Ou seja, partimos do pressuposto de que não há um contexto “com maior ou menor valor”. O que existe são contextos distintos, que se valem de possibilidades diferentes de ler o mundo, com diferentes finalidades.

Então, há a necessidade de tencionar a equivocada perspectiva sobre uma pretensa hierarquização entre o saber da experiência e o saber teórico, como se um ou outro fosse mais valoroso, noção que reflete as tensões entre teoria e prática evidenciadas anteriormente. Portanto, há necessidade de tencionar essa noção, evidenciando a importância da despolarização da noção estereotipada de teoria e prática.

Como origem e derivação disso, percebemos que a escola e a universidade parecem estar muito distantes, tanto entre si, como do mundo da vida (*Lebenswelt*) – o conhecimento tratado necessita estar articulado ao mundo. Compreendemos a escola e a universidade como contextos que necessitam se perceber no mundo (portanto, não há o “lá fora”, como se a universidade estivesse em um outro mundo), de forma a dar sentido à vida e aos projetos de vida que nelas se edificam, perspectivando relações orgânicas entre projetos de ordem individual e projetos de ordem coletiva, que visem por princípio, o bem comum. Assim, escola e universidade são instituições republicanas

que devem contribuir para uma consciência crítica e reflexiva sobre três importantes sentidos da vida cidadã: informação, conhecimento e sabedoria, bem como devem contribuir para um sentido ético da educação – a ética como uma prática (ação) reflexiva consciente voltada para o bem comum.

Nessa direção, políticas de formação continuada necessitam se fazer presentes no cotidiano da escola e dos professores, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas efetivas para a produção do conhecimento, que possibilitem ao professor qualificar seu fazer epistemológico, político e pedagógico, responsabilidade de processos de formação continuada. Pensar possibilidades de que processos de formação continuada se desdobrem em práticas inovadoras representa um desafio que pode se derivar de pesquisas como esta.

Assim, identificar e compreender os desafios políticos e epistemológicos para a formação continuada de professores da educação básica de forma articulada com um mapeamento crítico da produção científica sobre este tema, tomando como referência propostas e/ou ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) a partir de 1996 (ano marco da LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sem dúvidas, permite pensar novos subsídios para o contexto educacional brasileiro, especialmente nas orientações acerca dos processos de formação continuada em distintos contextos.

## **Sobre a relevância**

A produção de um livro como este possui diferentes e diversas justificativas, especialmente em tempos de produção de uma Base

Nacional Curricular Comum (BNCC), disputas no campo político e crise no campo educacional. Inicialmente, uma das justificativas mais importantes para o desenvolvimento desta investigação é a possibilidade de compreender melhor os desafios da formação continuada de professores da educação básica. A partir dos achados desta investigação, expressos ao longo de seus cinco capítulos, os resultados poderão contribuir para a produção de propostas críticas de formação continuada de professores da educação básica.

Ou seja, muito mais do que capacitação, a proposta de articulação entre pós-graduação e educação básica, na forma de um complexo percurso como o que ora apresentamos, representa uma possibilidade que pode servir de referência para novas investigações e propostas de formação continuada, alicerçadas por elementos derivados dos planos político, pedagógico e epistemológico.

Cabe destacar que abordamos um tema que vem sendo alvo de preocupação de diferentes segmentos acadêmico-científicos de produção, fomento e veiculação do conhecimento, entre eles Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (Fapesc), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao investirmos neste tema, propomo-nos a participar de forma qualificada desse movimento, assumindo a condição de um coletivo comprometido com dilemas e desafios contemporâneos da formação continuada no campo educacional. Tal esforço permite ampliar e qualificar laços de cooperação entre a Unochapecó e outras instituições escolares e universitárias, com vistas a fomentar possibilidades



de qualificação científica, artística, filosófica, pedagógica e inovação tecnológica para o Brasil, especialmente no que se refere à realidade catarinense.

Finalmente, o mais importante deste livro é se colocar na condição de um dispositivo que pode contribuir com o movimento de pensar e fazer a formação continuada de professores da educação básica, como um compromisso ético, político e epistemológico daqueles que se envolvem diretamente com o campo educacional. Portanto, a relevância dessa investigação se encontra em conformidade com o movimento de qualificar o trabalho docente na educação básica brasileira.

## O percurso da produção

“Formação continuada de professores” é uma temática de pesquisa familiar ao Grupo de Pesquisa da Unochapecó denominado “Educação e Formação de Professores”. Inclusive, formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos constituem uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unochapecó, em cuja matriz curricular consta como uma das disciplinas optativas “Formação de professores: tendências atuais”, que busca discutir pesquisas e questões ligadas à formação inicial e continuada de professores, tema esse que, inclusive, em outros países, por exemplo, Portugal, França, entre outros, encontra-se em evidência pela complexidade dos desafios que sugere.

Pode-se dizer, também, que temos uma preocupação e uma estrutura que potencializa a discussão e a pesquisa sobre a formação tanto inicial como continuada de professores da educação básica. Destacam-se, entre outras iniciativas, a participação no Plano Nacio-

nal de Professores da Educação Básica (Parfor), desenvolvido pela Capes, e uma iniciativa própria da Unochapecó, intitulada Programa Universidade Escola, que articula a instituição com as escolas públicas nas quais são realizados estágios curriculares dos cursos de licenciatura. No Brasil, há iniciativas que testemunham a importância da pesquisa nessa temática, como, por exemplo, a ANPEd, importante sociedade científica da área da Educação que acolhe um coletivo de pesquisadores que se agregam ao Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08), com grande número de pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, que concorrem anualmente por ocasião da realização do evento.

Outra iniciativa recente foi a criação de um periódico denominado *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, no qual pesquisadores da temática têm espaço para veicular os espaços de suas pesquisas contribuindo para ampliar a discussão sobre a formação de professores em âmbito nacional e internacional.

No âmbito das políticas públicas pode-se citar, entre outras, as reformas decorrentes da LDB/1996 e a recente Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério que atribui à Capes, tradicionalmente voltada ao ensino superior, a responsabilidade para organizar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Da mesma forma, cabe referendar os esforços empreendidos na construção de uma BNCC, estratégia derivada e presente no Plano Nacional de Educação (PNE).

Por outro lado, o crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi acompanhado de significativo aumento da produção de pesquisas e, entre elas, figura a questão da formação continuada de professores. De acordo com André (2010),

em 2003 eram 58 programas de pós-graduação em que foram produzidos 2104 trabalhos de teses e dissertações. Em 2007 houve novo aumento no número de programas, chegando a 73, com um correspondente aumento no número de pesquisas, totalizando 2.810 trabalhos.

André (2010) informa que nesse movimento houve considerável aumento do interesse dos pesquisadores pela formação de professores, e cerca de 6% a 7% dos trabalhos produzidos na área da Educação, nos anos de 1990, tratavam desse tema, atingindo 22% em 2007, mostrando a ascensão do interesse pela temática. De acordo com o documento de área da Capes disponível *on-line*<sup>1</sup>, em junho de 2013, o número de cursos subiu para 143 Programas com 62 cursos de mestrado e doutorado, 58 cursos de mestrado acadêmico e 23 cursos de mestrado profissional. Dados de 2016 obtidos na Plataforma Sucupira apontam para 165 programas de pós-graduação em Educação, campo dinâmico e em expansão. Dados da última avaliação quadrienal apontam para 128 programas de pós-graduação acadêmicos e 42 programas de pós-graduação profissionais, totalizando 170 programas de pós-graduação em Educação na atualidade.<sup>2</sup> Possivelmente, esse incremento no número de programas deve apontar para outro considerável aumento de pesquisas que tenham como objeto de estudo a formação (inicial e continuada) de professores.

Portanto, trata-se de importante objetivo mapear a produção acadêmica realizada neste campo, como indicador dos rumos da pro-

---

1 Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>.

2 Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/RELATORIO\\_QUADRIENAL\\_EDUCACAO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/RELATORIO_QUADRIENAL_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2017.

dução do conhecimento nesse âmbito. Quanto ao foco dos pesquisadores no campo educacional, os trabalhos produzidos nos anos de 1990 voltaram a atenção para a questão da formação inicial e continuada de professores. Já nos anos 2000, o foco recaiu sobre a identidade e a profissionalização docente neste caso, o objetivo foi dar voz ao professor com o intuito de conhecer suas representações e práticas. Segundo André (2010), é importante conhecer o que os professores pensam e fazem para relacionar suas ações aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Daí a importância de atualizar de forma crítica o estado da arte acerca deste assunto.

Além das pesquisas brasileiras, tais como André (1999, 2000, 2004, 2010), Brzezinski e Garrido (2001) e Brzezinski (1995, 2002, 2006, 2007), entre outros, a formação continuada de professores vem sendo estudada em outros países, como Estados Unidos (Zeichner, 1998), Portugal (Camilo Cunha, 2008, 2015; Roldão, 2009) e vários países europeus (Vaillant, 2010), mostrando a preocupação dos pesquisadores com a formação docente na contemporaneidade. Diante desse quadro, André (2010) argumenta sobre a possibilidade de a formação de professores estar se constituindo em um significativo campo de pesquisa. Nessa direção, a autora adverte sobre a urgência de se discutir como vem se configurando esse campo e, para isso, busca apoio em Marcelo García (1999), o qual propõe cinco indicadores para delimitar um campo de estudo, são eles: 1º) Existência de um objeto; 2º) Metodologia específica; 3º) Comunidade de pesquisadores; 4º) Integração dos participantes; e 5º) Reconhecimento da formação como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa.

Para André (2010), a pesquisa sobre formação continuada de professores contempla esses cinco itens e pode, assim, estar efetiva-

mente se configurando como um campo de pesquisa emergente por demais importante. Os estudos sobre a formação continuada docente vêm apontando questões que contribuem para aprofundar a discussão dos problemas centrais que estruturam o campo. Tem também fornecido importantes informações para que se possa relacionar e compreender como a formação do professor se articula com determinados resultados educacionais (André, 2010).

A formação docente em tempo de trabalho, quando qualificada, permite avanços nos processos de intervenção em sala de aula, pois o próprio professor compreende a importância desse processo, muitas vezes compreendido como um dispositivo que visa apenas, de forma periférica, preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que a profissionalização do professor deve ser provida por uma formação inicial adequada, e uma continuidade formativa ao longo da carreira (pressuposto desta proposta de pesquisa).

A formação continuada constitui, assim, importante dispositivo de apoio e desenvolvimento do trabalho docente, ao desenvolvimento profissional, pessoal, potencializando um trabalho colaborativo para qualificar processos pedagógicos de intervenção. No entanto, ao se considerar aspectos subjetivos dos docentes, como as emoções, os sentimentos e a autoestima, necessário se faz considerar, em grande medida, a relevância dos conhecimentos profissionais, os saberes diretamente vinculados ao ensino, que permitirão ao professorado fazer com que seus alunos aprendam (Imbernón, 2009).

Uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes necessita fomentar a autonomia, atribuindo aos professores responsabilidades da decisão do tipo de

formação que melhor atenda as necessidades da realidade de sua escola, criando espaços para que os professores possam estudar, refletir e discutir sobre a prática docente, fomentar a comunicação entre o professorado, entre outros (Imbernón, 2009).

Com essa compreensão sobre a formação de professores é que levamos adiante esta investigação, na direção de identificar e compreender os desafios políticos e epistemológicos para a formação continuada de professores da educação básica. Nesse aspecto, o envolvimento com a epistemologia representa uma possibilidade importante e necessária para pensar processos de formação continuada como produção do conhecimento, para além da noção de capacitação na qual alguém capacita alguém.

Em nossa proposta, considerando outros estudos como referência, entre eles Marques (2003), Camilo Cunha (2008, 2015) e Rezer (2014), entendemos a produção do conhecimento como necessidade, pressuposto e derivação de processos de formação continuada. Em meio a isso, cabe reconhecer que, se por um lado temos desafios de ordem epistemológica, por outro, temos desafios de ordem política da mais alta complexidade. Reconhecer esses desafios e sistematizar possibilidades fundamentadas de enfrentamento representa um horizonte de nossa proposta de investigação. Assim, investir na epistemologia como possibilidade de compreender melhor o conhecimento do conhecimento com o qual operamos no cotidiano representa um pano de fundo para a constituição desta investigação.

Articular esse referencial com processos de formação continuada representa assim, um investimento com certo grau de ineditismo. Concordando com Fensterseifer (2009), perceber diferentes campos do conhecimento como produção, e o ensino no âmbito desses cam-

pos, como compreensão dessa produção, representa uma ruptura epistemológica de que necessitamos para o campo educacional. Levar isso a sério permite articular trabalho docente e pesquisa, superando a dicotomia muito presente no imaginário social, entre produção do conhecimento (compreendida como compromisso dos professores universitários) e sua “aplicação” (tarefa compreendida como sendo destinada aos professores das escolas).

Porém, reconhecemos que há desafios que não se colocam no plano epistemológico, mas, sim, no plano político, considerando os argumentos de Hannah Arendt (2007), em que política baseia-se na pluralidade dos seres humanos, bem como trata da convivência entre os diferentes, em que os seres humanos se organizam politicamente para determinadas coisas em comum. Nesse sentido, a política permite organizar a diversidade absoluta de acordo com uma unidade relativa e em contrapartida às diferenças relativas. Ou seja, propostas de formação continuada são produzidas a partir da articulação de diferentes atores, segmentos e instituições. Finalizando este tópico, nossa proposta encontra eco em Kunz (2001), quando afirma que somente na medida em que percebermos como nosso saber e nossa cultura são formados, esse saber e essa cultura poderá nos formar. No caso desta investigação, tarefa nada fácil que nos cabe será enfrentar essa assertiva na condição de professores pesquisadores, comprometidos com possibilidades de compreender e qualificar processos de formação continuada de professores e professoras da educação básica.

No que tange a questão de método (palavra derivada do Grego, *methodos*, μέθοδος, que significa “caminho para”) no contexto deste livro se apresenta como questão fundamental, isto porque é aí que se *des-cortina* a questão do caminho. E esse *des-cortinar-se* é já o pro-

cesso mesmo da produção do conhecimento. Na caracterização desse processo, percorremos um caminho destinado ao aprofundamento teórico, mas também à análise documental e ao trabalho de campo, conforme os objetivos de cada assunto tratado nos capítulos deste livro. Nesse movimento, “sujeito” e “objeto” afetaram-se reciprocamente, tendo em vista que o ver fenomenológico e o ajuizar lógico compõem-se.

Nesse compor-se, as atividades epistemológica e ontológica se impõem como momento fundamental e necessário para se ir além da experiência fenomenal e reconhecer/edificar os traços essenciais do processo do conhecimento e da realidade a ser compreendida<sup>3</sup>. Para tal, contamos com a colaboração dos secretários de Educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, que estavam à frente da Secretaria Municipal em novembro de 2016 e em fevereiro de 2017, a fim de obter a autorização para dar prosseguimento aos trâmites necessários para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Em seu conjunto, o percurso caracterizou-se como sendo de natureza descritiva, amparado por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Nos capítulos a seguir, o percurso de cada um será detalhado em específico, na direção de deixar claro os caminhos percorridos por cada autor e autora na direção de enfrentar a discussão proposta. Ao finalizarmos este capítulo introdutório, deixamos o convite ao leitor(a) para se constituir cúmplice dessa jornada. De nossa parte, ficamos na expectativa de boas leituras.

---

3 Cabe destacar que a realização de todo o trabalho de campo desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unochapecó, sendo aprovado sob número de registro CAAE: 65413317.1.0000.0116.



## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Análise de pesquisa sobre formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação** – Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP, São Paulo, n. 10-11, 2000.

\_\_\_\_\_; ALVARENGA, G. M.; ENS, R. T. A Pesquisa sobre formação de professores na região sul – 2002. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., 2004. **Anais...** Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papiurus, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

ARENDDT, H. **O que é política?** 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERNARDI, L. S. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang**: enfrentamentos na busca de um projeto educativo. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).

\_\_\_\_\_; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. O GT Formação de professores: trajetória de sua consolidação. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Histórico dos grupos de trabalho**. Belo Horizonte: ANPEd, 1995. p. 49-52.

\_\_\_\_\_. Os trabalhos do GT formação de professores, da ANPEd (1994-1998). In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 301-364. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

\_\_\_\_\_. Trabalho encomendado: A pesquisa sobre a formação de profissionais da educação em 25 anos de história na 30. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007, p. 1-25.

CAMILO CUNHA, A. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Braga: Casa do Professor, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, S. L. da; DELIZOICOV, N. C. A concepção freireana como aporte para a formação permanente de professores de EJA. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2016.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. As políticas de formação inicial de professores. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

REZER, R. **Educação Física na educação superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos, 2014.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Argos, 2013.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

SLONGO, I. I. P.; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET, J. M. A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de educação em Ciências. **Alexandria** – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 97-121, nov. 2010.

\_\_\_\_\_ et al. Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 719-741, set./dez. 2012.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 9, set./out./dez. 1998.

## CAPÍTULO II

# A pesquisa sobre formação continuada de professores da educação básica em Santa Catarina

Nadir Castilho Delizoicov; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi;  
Bruna Larissa Cecco; Daniela Dal-Cin

### Introdução

A qualidade do ensino que é ofertado para alunos da educação básica está ligada a diversos fatores de ordem política, social, econômica, ideológica e da própria formação do professor, a qual ocorre nas diferentes licenciaturas presentes nas universidades ou instituições de ensino superior. A formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental ocorreu nos denominados cursos normal e magistério, ambos referentes ao ensino médio. Hoje, os profissionais que atuam nos anos iniciais são licenciados no curso de pedagogia<sup>1</sup>, adqui-

---

1 A importância e o reconhecimento de uma formação em nível superior para os profissionais da educação dos anos iniciais do ensino fundamental estão

rindo, assim, formação em nível superior. Dessa forma, as bases para o exercício da docência são adquiridas durante a formação inicial que, embora necessária, não é suficiente para enfrentar os desafios impostos pela sala de aula, particularmente na contemporaneidade. Nesse sentido, autores como Nóvoa (1995), Marcelo García (1999, 2009), Imbernón (2000), Mizukami (2002), entre outros, consideram que a formação docente não se encerra com a finalização da licenciatura, pelo contrário, deve se prolongar ao longo da carreira profissional.

Para dar continuidade à formação do professor faz-se necessário envolvê-los em processos formativos intencional e sistematicamente planejados, implementados e desenvolvidos, constituindo em um aprendizado ao longo do tempo. No Brasil, a formação continuada teve seu reconhecimento legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que em seu Artigo 67<sup>2</sup> estipula a continuidade do “aperfeiçoamento” do professor (Brasil, 1996, [s.p.]).

As compreensões e concepções sobre a formação continuada do professor tiveram ao longo do tempo distintos objetivos e denominações, de acordo com os interesses e demandas de cada momento histórico, conforme encontrado em Marin (1995). No entanto, na nossa compreensão, o processo de formação continuada não deve se restringir apenas à atualização de conteúdos e/ou metodologias de

---

expressos na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 (LDB/96). O curso de Pedagogia constitui a instância privilegiada para atender a essa demanda.

- 2 “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (Brasil, 1996, [s.p.]).

ensino, mas ter como objetivo principal contribuir para transformar o estilo de pensamento (Fleck, 1986)<sup>3</sup> do professor, de tal forma que se constitua num processo de reflexão crítica capaz de interferir no modo de conceber a educação e o ensino e que resulte em ações na sala de aula que possam melhor qualificar o aprendizado do aluno.

Nesse sentido, a formação continuada deve, preferencialmente, ocorrer no interior da escola (Candau, 1996), considerada *locus* privilegiado para que, coletivamente, os professores se envolvam em reflexões e discussões teórico-metodológicas capazes de os conscientizarem da necessidade de transformações na prática docente embasada teoricamente.

Como decorrência da preocupação com a formação e a prática docente, particularmente na educação básica, a partir da segunda metade dos anos de 1980, no Brasil, a temática “formação continuada” começou a ganhar força e foi se difundindo nos meios acadêmicos (Diniz-Pereira, 2010). Assim, assistiu-se a um aumento de pesquisas sobre a formação do professor, testemunhado pela produção de teses e dissertações ocorrida no interior de programas de pós-graduação *stricto sensu*, estes também em considerável expansão no País nesse período.

Portanto, a pertinência da temática formação continuada do professor justifica o propósito da pesquisa realizada por docentes do Mestrado em Educação da Unochapecó, atendendo a Chamada

---

3 A todo estilo de pensamento lhe corresponde um efeito prático. Todo pensar é aplicável, uma vez que a convicção exige, seja a conjectura certa ou não, uma confirmação prática. A verificação da eficiência prática está, portanto, tão unida ao estilo de pensamento como a pressuposição. A coerção de pensamento, os hábitos de pensamento ou, ao menos, a aversão expressa contra o pensar conforme a um estilo de pensamento estranho, guardam a harmonia entre a aplicação e o estilo de pensamento (Fleck, 1986, p. 151).

Pública Fapesc n. 09/2015 – apoio a grupos de pesquisa das instituições do sistema Acafe. O projeto proposto teve por objetivo identificar e compreender os desafios políticos epistemológicos que emergem de processos de formação continuada de professores da educação básica no município de Chapecó, região oeste do estado de Santa Catarina.

O presente texto representa um dos desdobramentos do projeto, e o nosso recorte constitui-se na análise de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em Educação e em Ensino estabelecidos em Santa Catarina, dedicadas ao tema Formação Continuada de Professores da Educação Básica, num período compreendido entre 1996 (ano marco da LDB, Lei 9394/96) a 2016, que ampliamos até julho de 2017.

## Os caminhos da pesquisa

Num primeiro momento, elencamos as 14 instituições de ensino superior (IES) estabelecidas no estado de Santa Catarina que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação e do Ensino. Na sequência, buscamos nos *sites* dos programas as dissertações e teses sobre Formação do Professor da Educação Básica produzidas no período demarcado. Foram consultados todos os títulos e as palavras-chave dos trabalhos disponibilizados no *site* da IES a partir do ano 1996, considerando os seguintes descritores: formação do professor, formação continuada, formação inicial e professor da educação básica, e selecionamos aqueles que apresentavam pelo menos um dos descritores.



Para cada trabalho, a partir da leitura do resumo, foi preenchida uma ficha com dados que o caracterizam, tais como: se tratava-se de dissertação ou tese, o título, o nome do autor, o nome do orientador, o ano da defesa, a IES na qual o trabalho foi desenvolvido, o objeto de estudo, o resumo, as palavras-chave e a *homepage* na qual a dissertação ou tese está hospedada.

Assim, conseguimos um panorama das pesquisas sobre o tema proposto, que explicitamos na sessão “Os achados da pesquisa”. No segundo momento, focamos nossa análise em teses e dissertações que abordam a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, objeto efetivo de nossa proposta de investigação. Tal análise se desdobrou em três sessões: “Especificidades das Pesquisas em Formação Continuada”, “Sobre Temas Apresentados: falando de formação continuada” e “Trabalhos sobre a Região de Chapecó: lócus da pesquisa”, que tiveram como objeto de estudo o processo de formação permanente desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no período compreendido entre 1997 a julho de 2017, com professores da Rede Municipal de Ensino.

## **Os achados da pesquisa**

O propósito desta pesquisa foi categorizar todos os trabalhos desenvolvidos nos programas da área da Educação e do Ensino a respeito do tema da formação do professor da educação básica, num recorte de tempo compreendido entre 1996 até o ano de 2016, que ampliamos até julho de 2017.

O quadro 1, apresentado na sequência, foi elaborado a partir da identificação das teses e das dissertações sobre Formação de Professo-

res da Educação Básica e apresenta: a cidade na qual cada instituição de ensino superior (IES) está localizada, o programa de pós-graduação *stricto sensu* e o ano de início de seu funcionamento, além do número de trabalhos localizados para cada temática, ou seja, formação continuada e formação inicial, mostrando a tendência das pesquisas sobre formação de professores.

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações sobre Formação de Professores da Educação Básica desenvolvidas nas IES do estado de Santa Catarina

Cidade	IES	Início de funcionamento do PPGE	Programa	Formação continuada	Formação inicial	Total
Blumenau	FURB	2001 <sup>4</sup>	Educação	08	08	16
Blumenau	FURB/PPGECIM	2009	Ensino de Ciências Naturais e Matemática	03	02	05
Chapecó	UFFS	2012	Educação	01	03	04
Chapecó	Unochapecó	2012	Educação	04	03	07
Criciúma	Unesc	2004	Educação	05	07	12
Florianópolis	Udesc	2007	Educação	-	04	04
Florianópolis	UFSC	1984	Educação	21	87	108

(Continua)

4 O Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB teve início em 1991, com uma área de concentração em ensino superior. A partir de 1997 até 2003 a ênfase se dá no educador-pesquisador. A partir de 2003, o pesquisador em Educação é o foco do Programa.

						(Conclusão)
Florianópolis	UFSC/ PPGECT	2002	Educação Científica e Tecnológica	07	31	38
Itajaí	Univali	2001	Educação	07	09	16
Joaçaba	Unoesc	2006	Educação	12	17	29
Joinville	Udesc/ PPGECMT	2015	Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias	-	-	-
Joinville	Univille	2010	Educação	06	05	11
Lages	Uniplac	2005	Educação	01	01	02
Tubarão	Unisul	2007	Educação	01	03	04
<b>TOTAL</b>				<b>76</b>	<b>179</b>	<b>255</b>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Podemos observar, a partir do quadro 1, que no estado de Santa Catarina as 11 IES comportam 14 programas de pós-graduação *stricto sensu*, e que três delas – a UFSC (PPEGE e PPGECT), a FURB (PPGE e PPGEICIM) e Udesc (PPGE e PPGEICMT), possuem mais de um programa.

Entre as IES, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lidera na produção de trabalhos sobre o tema em tela, são 146 trabalhos sobre a Formação de Professores, isso contabilizando a produção de dois programas: o PPGE<sup>5</sup> e o PPGECT<sup>6</sup>. São 28 trabalhos sobre a formação continuada e 118 sobre formação inicial. No entanto, a maior

5 Programa de Pós-Graduação em Educação.

6 Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

produção se deu no âmbito do PPGE, com um total de 108 trabalhos, sendo 21 sobre a formação continuada e 87 sobre a formação inicial. O PPGECT compareceu com sete trabalhos sobre formação continuada e 31 sobre formação inicial, totalizando 38 produções. Vale ressaltar que esse programa foi criado no ano de 2002 e agrega, em sua maioria, pesquisadores das áreas da Biologia, Física, Química e Matemática, que se preocupam com a formação de professores das ciências da natureza.

Consideramos que o número expressivo de produção do PPGE/UFSC em torno da temática formação de professores se explica pelo tempo de existência do programa e as suas linhas de pesquisa que estão assim organizadas:

- O PPGE/UFSC trabalha com a linha de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores”, que acolhe e desenvolve investigações relacionadas a temas como: processos educativos escolares e não escolares, infâncias, juventudes e vida adulta, desigualdade social, violências e educação, relações étnico-raciais e de gênero, teorias e políticas de currículo, literatura infantil e juvenil, estética e linguagens e formação docente<sup>7</sup>.
- O PPGECT/UFSC com a linha de pesquisa “Formação de Professores”, cujo objetivo é investigar a formação de professores no enfoque da educação científica e tecnológica e sob as perspectivas de práticas, teorias e epistemologias em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem e níveis de

---

7 Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/ensino-e-formacao-de-educadores/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

escolaridade. Abrange investigações tanto da formação inicial quanto da formação continuada de professores<sup>8</sup>.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) ocupa o segundo lugar quanto à produção de trabalhos sobre formação de professores com um total de 29 trabalhos, sendo 12 sobre formação continuada e 17 sobre formação inicial.

O terceiro lugar é ocupado pelos programas da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Em seus dois programas, PPGE e PPGECIM<sup>9</sup>, contabilizam 21 trabalhos, sendo 16 produzidos no âmbito do primeiro programa e cinco no segundo. No PPGE, oito trabalhos referem-se à formação continuada e oito sobre a formação inicial, pode-se dizer que houve um equilíbrio entre o interesse dos pesquisadores sobre as duas temáticas. Já no PPGECIM, foram três trabalhos sobre formação continuada e dois sobre a inicial.

No PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), foram produzidos 16 trabalhos sobre formação de professores, ocupando o quarto lugar, sendo sete trabalhos sobre formação continuada e nove sobre formação inicial.

Em quinto lugar encontra-se a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), com um total de 12 trabalhos sobre a formação de professores, cinco são produções sobre formação continuada e sete sobre formação inicial.

---

8 Disponível em: <<http://ppgect.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

9 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

A Universidade da Região de Joinville (Univille) apresenta-se em sexto lugar, com 11 trabalhos sobre a formação de professores e, desses, seis referem-se à formação continuada e cinco à formação inicial.

Em sétimo lugar encontra-se a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em cujo PPGE foram produzidos sete trabalhos sobre formação de professores, sendo quatro dedicados à formação continuada e três à formação inicial. Vale ressaltar que esse programa conta com uma linha de pesquisa denominada “Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos”, além de uma disciplina no Mestrado em Educação denominada “Formação do professor: tendências atuais”, o que pode ter contribuído para as produções realizadas sobre a temática em questão, uma vez que se trata de um programa jovem que passou no ano de 2017 pela sua primeira avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) ocupam o oitavo lugar, pois em cada uma delas foram produzidos quatro trabalhos sobre formação do professor. A UFFS apresenta um trabalho sobre formação continuada e três sobre formação inicial. Já na Udesc, os pesquisadores se dedicaram somente ao estudo da formação inicial.

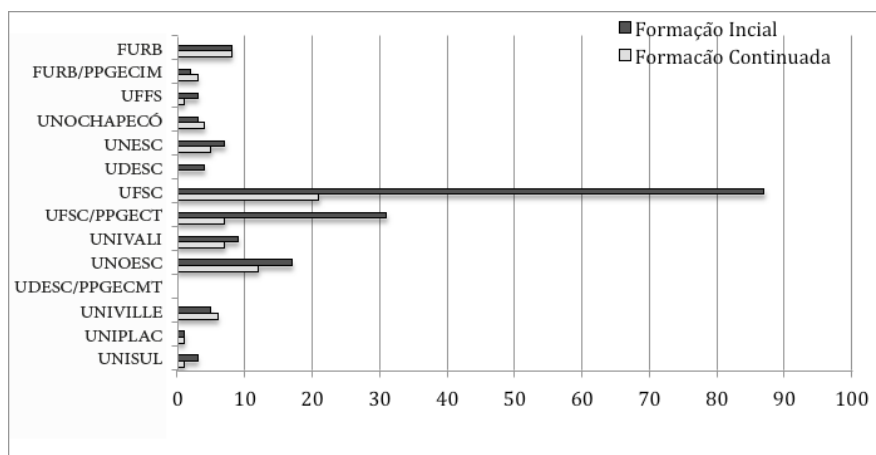
Em sua unidade de Joinville, no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Matemática e Tecnologia (PPGECMT), os pesquisadores não mostraram interesse pela temática formação de professores, pois nenhum trabalho foi produzido durante o período considerado, apesar da sua linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, que tem um de seus focos na temática Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional. Uma possível explicação

pode ser pelo fato de tratar-se de um Mestrado Profissional, e, assim, supõe-se que o interesse dos pesquisadores esteja voltado para trabalhos cuja produção resulte em um “produto” que possa ter aplicação mais imediata na prática docente.

Na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) o seu PPGE apresenta apenas um trabalho sobre a formação inicial e três sobre formação continuada. Em nono lugar em produção sobre a temática formação de professores encontra-se o PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), com apenas dois trabalhos sobre a formação inicial do professor.

Na sequência apresentamos o gráfico 1, que dá maior destaque à preferência dos pesquisadores:

Gráfico 1 – A produção de trabalhos por IES



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

De acordo com o gráfico 1, embora a formação continuada de professores tenha sido objeto de estudo de pesquisadores dos PPGEs,

com exceção da Udesc, é visível que a formação inicial alcançou volume maior de trabalhos produzidos na UFSC, Unoesc, Univali e FURB.

Como observado no quadro 1, dos 255 trabalhos localizados sobre formação de professores, 76 referem-se à formação continuada e 179 à formação inicial, demonstrando a preferência dos pesquisadores pela segunda temática, que representa 70% dos trabalhos produzidos.

Nesse levantamento observamos também que do total dos trabalhos, 46 referem-se a teses e 209 são dissertações. Quanto às teses, oito se dedicaram à formação continuada e 38 à formação inicial, estas representando 82,6% da produção.

Das 209 dissertações analisadas, 68 tiveram como objeto de pesquisa formação continuada e 141 a formação inicial, isso representa que 67,46% das dissertações tiveram como objeto de análise a formação inicial, mostrando-se como uma temática predominante na região de inquérito.

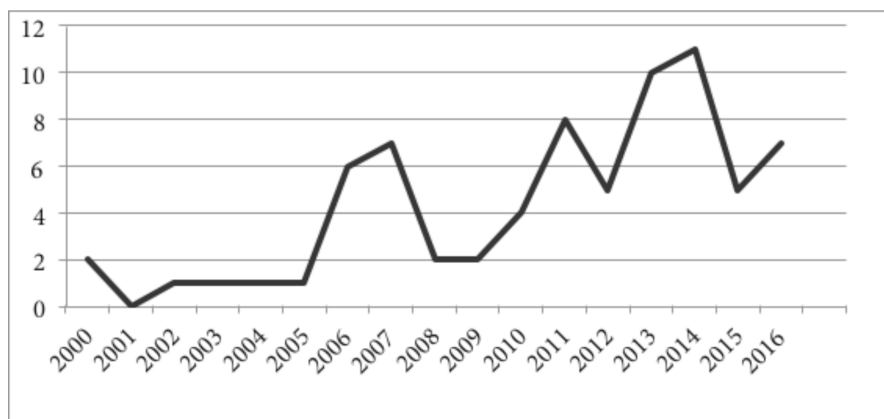
Uma possível interpretação sobre o menor volume de trabalhos sobre a formação continuada em relação à formação inicial pode ser devido à baixa oferta de processos de formação continuada sistematicamente organizados e desenvolvidos por um período extenso de tempo, o que poderia se constituir em um fértil campo de pesquisa. A formação continuada ofertada por meio de palestras esporádicas, oficinas e cursos de curta duração, que geralmente se observa nas redes de ensino, desempenham importante papel num processo de longa duração, pois são momentos pontuais e complementares no interior de uma formação mais ampla. No entanto, quando esses eventos ocorrem isoladamente, geralmente não são capazes de interferir de forma significativa no estilo de pensamento pedagógico do professor e acabam por não interferirem na prática docente e, conseqüentemente, não despertam o interesse dos pesquisadores.



## Especificidades das pesquisas em formação continuada

Ao identificarmos as pesquisas que trataram da formação continuada do professor, como podemos observar no gráfico 2, obtemos trabalhos somente a partir do ano de 2000 e findamos com trabalhos já “defendidos” e publicados em julho de 2017.

Gráfico 2 – Número de teses e dissertações defendidas por ano nos PPGs das IES catarinenses



Fonte: elaborado pelas autoras.

Analisando o gráfico 2, observamos o crescimento no número da produção de teses e dissertações sobre o tema em estudo, ocorrido principalmente após o ano de 2011, chegando ao seu pico em 2014 (desconsideramos o número de trabalhos de 2017 por ser um resultado parcial). Esse aumento pode ocorrer devido à implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ocorridos no estado a partir do ano 2000.

É válido explicitar que até 2001, a UFSC era a única IES do estado de Santa Catarina com Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ainda, em 2000, a mestranda Deisi Cord defende a dissertação intitulada *A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “Frente Popular” - 93/96*, inaugurando a pesquisa *stricto sensu* no campo de estudo.

## **Sobre temas apresentados: falando de formação continuada**

Essa etapa do trabalho foi desenvolvida a partir das teses e dissertações sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cujo mapeamento dos temas foi realizado a partir do estudo das palavras-chave.

De acordo com o dicionário Priberam de língua portuguesa, as palavras-chave são termos que sintetizam as ideias ou temas centrais de um texto, que identificam determinado elemento ou o seu conteúdo. Assim, cada pesquisador procura escrever palavras-chave que melhor traduzam o seu trabalho, pois formam, com o título e o resumo, os elementos essenciais para a descrição de sua tese ou dissertação, bem como para despertar o interesse dos leitores. Assim, as palavras-chave representam, com certa fidedignidade, o teor do trabalho, garantindo ao pesquisador o rigor metodológico necessário ao trabalho científico.

Para a análise proposta, utilizamos o *software* Gephi<sup>10</sup>, ferramenta para análise de redes sociais, através de visualização e manipulação de grafos, um *software* de código aberto e gratuito. No nosso

---

10 Disponível em: <<https://gephi.github.io/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

caso, a escolha do *software* buscou melhor mostrar os dados, construindo as redes com as palavras-chave.

Quando falamos em redes, estamos falando matematicamente em grafo, que é um conjunto de pontos, ou vértices, ligados a outros por uma linha (aresta) direcionada ou não. É a partir de conceitos da teoria dos grafos e de algumas métricas fornecidas pelo *software* que realizamos a análise das redes formadas.

Para melhor retratar os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em relação à formação continuada de professores, optamos por construir uma rede com as palavras-chave dos trabalhos. Inicialmente, após uma leitura cuidadosa dos resumos, reorganizamos algumas palavras-chave que expressavam o mesmo significado, como, por exemplo, formação docente por formação do professor.

Os nós ou vértices de uma rede são usados para exemplificar pessoas ou atores, e as arestas são as ligações existentes entre esses nós, podendo ser de ordem social ou científica, por exemplo. Os nós da rede foram nomeados com as palavras-chave dos trabalhos publicados, enquanto as arestas são não direcionais.

Optamos por construir a rede que segue abaixo utilizando a distribuição Yifan Hu proporcional, que permite observar a disposição da rede. Esse tipo de distribuição organiza os nós, de modo homogêneo, a partir do tamanho das arestas ou proximidade de relações criando uma centralidade de conexões, e foi escolhida por nos visualizar as palavras-chave utilizadas nas teses e dissertações.

Dos 76 trabalhos que tratam da formação continuada produzidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Ensino, do estado de Santa Catarina, encontramos 146 palavras-chave diferentes e um total de 374 arestas não dirigidas.

Observando a rede, vemos que as palavras-chave “formação do professor” e “formação continuada” são as que mais aparecem nas pesquisas, pois são palavras de ordem mais geral.

Figura 1 – Rede formada pelas palavras-chave das teses e dissertações sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

A partir das estatísticas fornecidas pelo *software*, a rede apresenta um grau médio de 5,123, ou seja, em média, cada vértice tem cinco arestas. A densidade da rede é baixa, igual a 0,035, com pouca atividade comum, ou termos comuns na produção dos artigos.

Observando as estatísticas fornecidas pelo *software*, as palavras com maior significância são dadas pelos vértices com maior grau, indicando o número de arestas que o vértice possui, ou seja, a centralidade de grau que é dada em relação ao número de vértices do grafo que estão conectados a um vértice em particular. Assim, em ordem decrescente, as 11 palavras-chave que mais aparecem no conjunto dos 76 trabalhos são: formação continuada (grau = 94), formação do professor (grau = 61), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (grau = 15), desenvolvimento profissional (grau = 12), políticas de formação continuada (grau = 11), formação contínua (grau = 11), educação física (grau = 10), EJA (grau = 9), ensino de ciências (grau = 9), educação infantil (grau = 9) e políticas educacionais (grau = 9).

Além disso, a rede também apresenta dois *clusters* isolados, indicando dois trabalhos que não possuem nenhuma palavra-chave semelhante a das palavras abordadas nos demais trabalhos, ficando isolados da rede maior.

Buscando uma aproximação maior em torno das temáticas mais evidenciadas nas teses e dissertações produzidas sobre a formação continuada do professor da Educação Básica, construímos a rede (figura 2) usando o mesmo *layout* da anterior para a disposição dos dados e optando por excluir o nó da formação continuada, deixando apenas os nós conectados a ele. Para construirmos esse *cluster*, escolhemos o nó da formação continuada e aplicamos na opção filtros Rede Ego, digitamos o ID do nó com profundidade *max* e desmarcamos a opção “consigo mesmo”, pois não desejávamos que o nó aparecesse na rede, apenas com que nós estava conectado.

Figura 2 – *Cluster*: formação continuada



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Como é possível observar na figura 2, ainda temos um *cluster* maior formado pela grande quantidade de trabalhos que utilizaram como palavra-chave o termo formação do professor. Também se destaca nessa rede outros termos que apareceram nos trabalhos pesquisados, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (grau = 15), desenvolvimento profissional (grau = 12), políticas de formação continuada (grau = 11) e formação contínua (grau = 11), indicando a importância e a necessidade que vem sen-

do dada a esses termos na formação continuada do professor da educação básica.

O termo PNAIC apareceu em sete dos estudos desenvolvidos em Santa Catarina, em seis universidades diferentes, explicitando a necessidade em realizarem-se pesquisas acerca do tema, tanto em relação à alfabetização dos estudantes quanto às políticas públicas de melhoria dos processos educacionais.

Analisando a centralidade de intermediação, que de acordo com Lima (2009) avalia o quanto um determinado nó conecta outros nós que não se relacionam diretamente, temos as palavras formação do professor, políticas de formação continuada, desenvolvimento profissional, políticas educacionais e PNAIC com maior valor de centralidade de intermediação na rede, indicando os nós que são importantes ao fazer parte de muitos caminhos.

Outro termo em destaque na rede é o desenvolvimento profissional, que foi elencado como palavra-chave em cinco trabalhos desenvolvidos em dois programas diferentes, dois deles no PPGECT da UFSC e os outros três no PPGE da Univille.

Em vez de um tema de abrangência estadual, o vemos mais localizado, o que acontece provavelmente por conta das linhas de pesquisa dos programas e dos professores orientadores que se dedicam a estudar determinada temática.

Analisando os trabalhos produzidos sobre a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, no total de 73, evidenciamos que apenas três das pesquisas desenvolvidas sobre a formação continuada foram realizadas somente como pesquisa documental ou bibliográfica, as restantes, setenta, foram realizadas a partir de dados obtidos diretamente com os professores, através de entrevistas, estu-

dos de caso ou questionários, buscando entender sobre os processos inerentes à formação continuada.

Construímos o quadro 2, apresentado a seguir, evidenciando a área de atuação dos professores nos estudos analisados, ou seja, buscamos identificar os sujeitos-professores dessas pesquisas:

Quadro 2 – Área de atuação dos professores

<b>Área</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Diversas e/ou sem especificação	28
Pedagogia	25
Ciências: Biologia, Física e Química	8
Educação Física	4
Matemática	2
Português	2
Educação especial	2
Educação ambiental	1
Educação em saúde	1
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Com a sistematização em relação à área de atuação dos professores pesquisados, o quadro mostra que a área de maior demanda nas pesquisas é a Pedagogia, com 25 trabalhos no total. Precisamos considerar ainda que o critério “diversas e/ou sem especificação” que se apresenta com 28 trabalhos é caracterizado pela pesquisa com professores sem especificar a sua área de atuação, tratando das questões mais gerais pertinentes a formação continuada do professor.

Outra área que traz uma movimentação significativa dentro dos estudos é das Ciências Naturais, envolvendo oito pesquisas que trataram dos professores de Ciências, ou de forma mais específica os professores de Química, Física ou Biologia.



Os professores com formação na área da Educação Física foram estudados em quatro pesquisas. Já os professores das áreas de Matemática e Português apareceram em duas pesquisas cada um, bem como os professores preocupados com a área da educação especial, que também foram analisados na mesma quantidade de trabalhos.

O quadro nos permite analisar que, mesmo que as atenções estejam destinadas aos pedagogos, há uma tendência em “ouvir” os professores de uma forma geral, sem preocupar-se necessariamente com a sua área de formação, visto a necessidade em dar ouvidos ao sujeito professor.

## **Trabalhos sobre a região de Chapecó: o lócus da pesquisa**

Do total de trabalhos produzidos no estado de Santa Catarina, apenas três deles se destinaram a estudar a questão da formação continuada no município de Chapecó, sendo duas dissertações e uma tese. As dissertações foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unochapecó. O outro trabalho refere-se a uma tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da UFSC, no ano de 2016.

Procurando compreender as temáticas estudadas pelos pesquisadores das dissertações e da tese referida, buscamos as palavras-chave e realizamos a leitura do resumo. Assim, uma das dissertações e a tese tiveram ambas como objeto de análise o processo de formação permanente de professores da Educação Básica, desenvolvido durante o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido no período de 1997 a 2004, na Rede Municipal de Educação de Chapecó. Esse pro-

cesso desenvolveu-se com base teórico-metodológica dos princípios da concepção freiriana de educação.

A tese de Stuani (2016) teve como objetivo analisar as potencialidades da abordagem temática freiriana<sup>11</sup> como uma concepção de formação permanente de professores, ou seja, investigar quais as características e as potencialidades da abordagem temática freiriana que a configuram como um processo de formação permanente de professores, seja na resignificação da concepção do que é ser docente, seja na concepção do conteúdo escolar. O campo de pesquisa foi a Rede Municipal e a Rede Estadual de Educação de Chapecó, participando do estudo 12 professores de Ciências divididos em dois grupos: um composto por professores que participaram do Movimento de Reorientação Curricular e outro grupo de docentes que não participaram do referido movimento. Segundo a autora, o objetivo não foi fazer uma comparação, mas melhor detectar os resultados da formação permanente dos professores da Rede Municipal.

Segundo Stuani (2016), as análises dos dados coletados mediante entrevista semiestruturada, além de uma atividade envolvendo os dois grupos, apontaram para significativas contribuições da abordagem temática freiriana como um potencial epistemológico e ontológico na formação, além de possibilitar um empoderamento dos docentes com relação ao seu processo formativo, como a exigência de

---

11 Abordagem Temática Freiriana contém elementos como: problema, problematização, dialogicidade, interdisciplinaridade e trabalho coletivo, caracterizando-se como uma concepção de formação permanente que possibilita resignificar o papel do docente, do conteúdo escolar, as práticas e o desenvolvimento do professor enquanto um intelectual da educação.

uma formação que dialogue com as reais necessidades do professor e da comunidade escolar. A autora adverte sobre a necessidade de uma reflexão sobre as concepções implícitas nos processos formativos e as repercussões na prática docente, assim como a participação dos docentes na proposição das demandas.

Na dissertação de Cunha (2014) encontra-se um estudo sobre a formação permanente de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam em escolas públicas de Chapecó. O objetivo da pesquisa realizada pela autora consistiu em apontar limites e possibilidades da formação permanente desenvolvida ao longo do período de 1997 a 2004, caracterizando uma formação contínua, como a defendida por autores referidos neste texto.

O processo de formação permanente desenvolvido com os professores da EJA, por um extenso período, tem a sua pertinência uma vez que os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, geralmente, não têm formação específica para tal, são os mesmos professores dos outros níveis de ensino da educação básica.

De acordo com Cunha (2014), a formação permanente possibilitou ao grupo de professores a incorporação de práticas freirianas no fazer docente, tais como a dialogicidade, a problematização e o trabalho coletivo, testemunhando a convicção de que somente uma formação contínua ou permanente é capaz de promover transformações no modo de pensar e agir, ou seja, alterar o estilo de pensamento (Fleck, 1986) pedagógico do professor com repercussões na sua prática, conforme já discutimos neste texto.

Os dados da pesquisa de Cunha (2014) indicaram limites e dificuldades enfrentadas na implementação do processo de formação permanente, como a resistência a mudanças por parte de alguns pro-

fessores quanto à prática em sala de aula e quanto ao processo de avaliação. Isso pode ser compreendido quando Fleck (1986) chama a atenção para a resistência dos indivíduos durante a transformação de um estilo de pensamento, alertando que ao se aderir ao novo estilo leva-se resquícios do estilo anterior até que todo o processo se complete.

O tema da dissertação de Lucachinski (2015) refere-se à formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política educacional de abrangência nacional. O objetivo da pesquisa foi analisar a formação de professores proposta pelo PNAIC, visando investigar as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação do professor, quanto à prática alfabetizadora com alunos com deficiência. A investigação teve como campo de pesquisa a formação proporcionada por esse programa aos professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.

Segundo a autora, os resultados da investigação mostram que os documentos do PNAIC abordam orientações sobre alfabetização de alunos com deficiência à medida que preconizam o atendimento das necessidades educacionais, compreendidas como diversidade e diferença. No que diz respeito aos conhecimentos que podem auxiliar a prática com alunos com deficiência, a autora informa que mesmo que a formação não tenha articulado os conteúdos com a prática, os docentes conseguiram individualmente relacioná-los a partir de reflexões realizadas durante os encontros de formação. Quanto às contribuições da formação para a prática docente, a autora informa que há o reconhecimento da importância tanto das atividades lúdicas para o trabalho pedagógico diferenciado, quanto da reflexão sobre a relação entre teoria e prática, destacando a contribuição da formação para a redução das desigualdades.

Os três trabalhos elencados tiveram como campo de investigação a formação continuada de professores da Rede Municipal de Chapecó. Dois deles referem-se à formação permanente de professores desenvolvida durante o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido entre os anos de 1997 a 2004, testemunhando, assim, o interesse dos pesquisadores em estudar um processo de formação permanente organizado e ofertado num extenso espaço de tempo, o que permite reflexões e discussões coletivas necessárias para que se possa vislumbrar transformações, tanto na formação do professor quanto na sua prática em sala de aula.

## **Considerações finais**

O presente estudo procurou sistematizar a produção de teses e dissertações produzidas entre 1996 a 2016, no âmbito de programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* de instituições localizadas no estado de Santa Catarina, que tiveram como objeto de estudo a formação docente.

Como resultado desse levantamento encontramos 255 trabalhos sobre a temática formação de professores, entre teses e dissertações, defendidas no período considerado, percebendo-se o predomínio de pesquisas sobre a formação inicial de educadores.

Diante do número de trabalhos desenvolvidos no estado de Santa Catarina sobre a formação de professores, reconhecemos a “importância” da presença dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que os trabalhos acadêmicos podem fornecer importantes dados que possam subsidiar possíveis ações diante de problemas detectados.

No caso específico da cidade de Chapecó, há de se considerar a recente presença do PPGE da Unochapecó na região, dado que o Mestrado em Educação acabou de completar quatro anos de implantação. Essa recente presença, assim como o Mestrado em Educação da UFFS, pode explicar a baixa produção de trabalhos relativos à temática deste texto, em relação a outras instituições do estado, como a UFSC, FURB, Unoesc e Univali.

O número reduzido de trabalhos relativos à formação continuada, como demonstra o gráfico 1, pode sugerir que essa modalidade de formação deve ser incentivada mediante uma maior articulação das instituições formadoras com as redes de ensino, tanto municipal quanto estadual, com o objetivo de promover processos formativos organizados e implementados de tal forma que possam efetivamente repercutir na prática do professor, contribuindo para a melhoria do ensino na educação básica.

Como já sinalizado neste texto, nossa compreensão sobre a formação para professores da educação básica se aproxima da formação permanente, isto é, organizada para ser desenvolvida num extenso espaço de tempo, dentro da carga horária do professor, tendo a escola como lócus de formação. Como já dito, cursos, palestras, oficinas têm seu papel num processo de formação e são necessários, mas não suficientes para transformar o estilo de pensamento (Fleck, 1986) pedagógico do professor para que possa promover alterações na prática docente.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CUNHA, S. L. **A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, C. C. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, maio/ago. 2010.

FLECK, L. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. Y. de. **Redes de co-autoria científica no Programa de Pós-Graduação em Geociências da UFRGS**. 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUCACHINSKI, E. S. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo** – Revista de ciências da educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

STUANI, G. M. **Abordagem temática freireana:** uma concepção de formação permanente dos professores de Ciências. 2016. 465 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.



## CAPÍTULO III

# **Formação de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC): desafios políticos e epistemológicos**

Odilon Luiz Poli; Tania Mara Zancanaro Pieczkowski;  
Ivo Dickmann

### **Introdução**

Este capítulo resulta de um projeto coletivo de pesquisa, desenvolvido por professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). A proposta foi aprovada na Chamada Pública Fapesc n. 09/2015 – apoio a grupos de pesquisa das instituições do sistema Acafe.

O objetivo geral da investigação foi identificar e compreender os desafios políticos e epistemológicos que emergem no processo de formação continuada de professores da Educação Básica no município de Chapecó, região oeste do estado de Santa Catarina.

Este texto aborda um excerto do trabalho mais amplo. Este escrito evidencia um dos objetivos específicos, que visou identificar

e analisar propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) no período de 1996 (ano marco da LDB) a 2016 (ano de início da pesquisa) quanto às suas diretrizes orientadoras de formação e suas dimensões epistêmico-pedagógicas.

## **Procedimentos metodológicos**

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (Bujes, 2007, p. 15-16).

A epígrafe escolhida para iniciar este tópico representa nosso sentimento de busca. Em relação à formação docente, já fizemos muitas perguntas, encontramos várias respostas, mas ao respondê-las, novas perguntas surgiram e optamos por continuar na busca dessa compreensão a partir de outros lugares.

Esta etapa da pesquisa, de caráter predominantemente qualitativo, contemplou análise documental e entrevistas semiestruturadas, com o intuito de identificar as diretrizes orientadoras de formação de professores da educação básica e suas dimensões epistêmico-pedagógicas.

Para consolidar a etapa descrita neste capítulo, inicialmente, realizamos diálogo com a secretária municipal de Educação, na data em que o desenvolvimento do estudo teve início, ou seja, no primeiro semestre de 2017. O Termo de Ciência e Concordância da instituição

já havia sido apresentado pelo coordenador na pesquisa ao secretário municipal de Educação em exercício em 2016 e, após assinado, integrou a proposta encaminhada ao Comitê de ética em Pesquisa<sup>1</sup>.

Nosso primeiro contato com a interlocutora da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó consistiu em apresentar detalhadamente o projeto e buscar informações acerca dos profissionais que exerceram a função de secretários de Educação no período delimitado (1996 e 2016). Obtivemos, também, a autorização para coletar informações em fontes documentais relativas a registros de programas, projetos e ações de formação continuada promovida pela respectiva secretaria para professores atuantes na educação básica. Salientamos que a atual secretária de Educação não integra o grupo de entrevistados, considerando que assumiu a função em 2017, período que não contempla o critério que definimos, que era entrevistar o secretário de Educação que permaneceu por mais tempo no cargo em cada gestão. Constatamos que, em cada uma das duas primeiras gestões do período em foco, um secretário permaneceu no cargo por mais tempo durante o mandato do prefeito municipal, o que facilitou nossa definição de entrevistados. Com relação às últimas três gestões, o mesmo secretário de educação permaneceu a maior parte do tempo. Dessa forma, três secretários<sup>2</sup> constituem nossos sujeitos de pesqui-

---

1 Salientamos que o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unochapecó) e os procedimentos de coleta de dados iniciaram posteriormente.

2 Optamos por generalizar a expressão “secretário” para simplificar a escrita. Contudo, a amostra da pesquisa é constituída por profissionais do sexo feminino e masculino.

sa. Identificados os secretários, passamos a agendar as entrevistas semiestruturadas por *e-mail* ou por telefone.

As entrevistas semiestruturadas foram orientadas por um roteiro com perguntas referentes à identificação do interlocutor, como: informações pessoais, acadêmicas e profissionais e dez tópicos relativos à proposta/política de educação continuada implementada pela Rede Municipal de Ensino no período em que você foi secretário(a) de educação; as atividades que foram realizadas para efetivar a proposta; as parcerias realizadas no período (instituições e sujeitos), para a consolidação da proposta/política de educação continuada; os fundamentos teóricos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos orientaram a proposta de educação continuada no período sob sua gestão; os documentos (atas, relatórios, publicações) em que podemos acessar os registros da proposta/política de educação continuada para docentes desenvolvida na sua gestão; a avaliação relativa à reação/envolvimento dos professores nesses processos de formação continuada; os impactos/transformações que foram perceptíveis nas práticas educativas em desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino, a partir do desenvolvimento desses processos de formação continuada; os marcos positivos/pontos exitosos e os marcos negativos/fragilidades da proposta/política descrita e as considerações gerais acerca da temática. O roteiro da entrevista teve o intuito de orientar os pesquisadores durante o diálogo com os interlocutores, mas em muitos momentos sofreu adaptações considerando as interações e as trocas entre os envolvidos.

Concordamos com a perspectiva de Lüdke e André (1986), no sentido que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos modelos menos estruturados, a exemplo das entrevistas semiestruturadas.

Nossos encontros aconteceram nos locais indicados pelos entrevistados. Os diálogos foram gravados, transcritos e posteriormente agrupados em categorias de análise, considerando a relevância e a recorrência dos discursos. Para examinar as materialidades empíricas, utilizamos como referencial a análise de conteúdo de Laurence Bardin, referindo-se a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a fontes diversificadas. Segundo Bardin (1977), é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade e designa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Os encontros com os sujeitos da pesquisa propiciaram a indicação e disponibilização dos relatórios, anais ou outras formas de registros dos resultados de eventos de formação continuada dos docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, que nos auxiliaram nas interpretações dos discursos relativos às concepções e práticas de formação continuada para docentes atuantes na educação básica da Rede Municipal de Chapecó no período de 1996 a 2016. A análise do conteúdo com base em Laurence Bardin foi aplicada tanto aos discursos registrados pelas entrevistas como às fontes documentais coletadas, com base nas diretrizes orientadoras de formação e suas dimensões epistêmico-pedagógicas.

## **Transitando entre concepções e práticas de formação continuada para a docência na educação básica**

Quais os saberes necessários para exercer a docência? Onde e em que momentos esses saberes são construídos? O que o professor precisa saber para ensinar? A formação inicial, na graduação, é suficiente para um professor exercer a profissão?

Tardif (2002) entende que o professor é alguém que deve dominar a área do conhecimento em que atua e da disciplina que leciona, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, bem como o saber prático oriundo da experiência cotidiana. Para ensinar, não basta conhecer o conteúdo da área da especialidade. É um conhecimento necessário, mas não é suficiente, e não garante a competência do professor.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. (Tardif, 2000, p. 10).

Sabemos que os cursos de formação, no âmbito da universidade, não são um passaporte para o exercício profissional docente ao longo da vida, até porque a formação universitária tem priorizado o saber acadêmico, teórico, científico.

Ao referir-se à ação docente, Cunha (2005) entende a concepção de profissionalidade mais adequada do que a de profissão. Afirma que

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (Cunha, 2005, p. 81).

Para a autora, o conceito de profissionalidade

[...] contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja a palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que deveria acontecer [...]. (Cunha, 2005, p. 81-82).

Dessa forma, percebemos a relevância da formação continuada para desenvolver uma proposta educacional. Sabemos que os professores de uma mesma rede de ensino são provenientes de distintas escolas de educação básica, distintos cursos de licenciatura, cujas fundamentações políticas e epistemológicas diferem. Como dar unidade, coerência a uma proposta educacional? O que se deseja com determinada proposta pedagógica? A formação pedagógica assegura a consolidação de uma proposta? Existe clareza, por parte dos dirigentes

educacionais, acerca do caminho e do ponto de chegada ao assumir determinada perspectiva teórica para a formação docente?

## **A formação continuada no contexto das políticas públicas de educação em Chapecó**

Um primeiro aspecto a ser destacado, a partir dos achados da pesquisa, na busca de compreensão da formação continuada de professores de Chapecó, no período de 1996 a 2016, é que a sua definição (da educação continuada) ocorreu no contexto de construção de políticas públicas para a educação do município. Não se trata, portanto, de uma simples definição de atividades e processos de formação continuada em si mesmos, mas, sim, de um processo pensado, elaborado e desenvolvido como apoio ao desenvolvimento de políticas educacionais.

Evidentemente que a forma de conceber tais políticas educacionais foi profundamente influenciada pelo contexto em que ocorreram, a partir da própria orientação política dos mandatários eleitos para a gestão municipal. Nesse sentido, é oportuno recorrer à concepção de ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e desenvolvido, no Brasil, por vários autores, dentre os quais se destacam Mainardes e Gandin (2013).

De acordo com Mainardes e Gandin (2013), o ciclo de políticas, na concepção de Stephen Ball, envolve a existência de cinco diferentes contextos. O contexto de influência envolve os aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos que influenciam o processo de elaboração de uma política pública, na perspectiva de que esta nunca é definida isoladamente, mas em diálogo com as tendências econômicas e políticas do contexto em que é produzida. O contexto da produ-



ção do texto diz respeito às relações de poder envolvidas na produção do texto da política, no qual os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência marcam presença, por meio de uma correlação de forças específica. O contexto da prática, por sua vez, diz respeito às interpretações, reinterpretações e recriações que se desenvolvem no momento em que a política é posta em prática. Nesse sentido, com base nas proposições de Stephen Ball, Mainardes (2006) afirma que as políticas não são simplesmente implementadas. Ao contrário, no momento da prática, elas são reinterpretadas e reinventadas pelos agentes da prática. O contexto dos resultados é uma extensão do contexto da prática, o qual define os resultados alcançados na prática da política. Por fim, o contexto da estratégia política se relaciona ao contexto de influência, uma vez que integra o processo pelo qual as políticas são mudadas.

Observando o processo de definição das políticas educacionais em Chapecó, no período em análise, pelo olhar do ciclo de políticas, possibilita uma análise contextualizada do processo de definição da educação continuada, como parte de um conjunto de políticas educacionais posto em movimento em cada uma das gestões municipais nesse período. Na verdade, observando a conjuntura política desse período, podem ser identificados dois grandes momentos ou dois diferentes períodos de caracterização das políticas educacionais. Um primeiro momento que se inicia em 1996, com a eleição do primeiro governo da Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e que se estende até o final de 2004; e um segundo momento, que se inicia em 2004, com a eleição do prefeito João Rodrigues, do PFL (hoje no PSD), e que se estende até o final do período em estudo (2016). Ao longo de todo o período, como já esclarecido anteriormente, apenas três secretá-

rios de educação permaneceram por longos períodos à frente da Secretaria de Educação, o que revela a perspectiva de continuidade política no interior de cada um dos momentos descritos.

No que se refere ao primeiro momento, o entrevistado 2 situa a educação continuada como parte de um conjunto de políticas públicas de educação, como se pode observar em sua fala:

As discussões do projeto político pedagógico, elas foram definindo as diretrizes do que se queria com a política pública, né? E depois que se chegou à educação de jovens e adultos em totalidades, a, o ensino fundamental em ciclos, né? A proposta da educação infantil, o projeto pedagógico de educação infantil que foi criado e aprovado em 99... [...] Então, a proposta final, ela foi fruto desse processo, desse movimento, né? Não foi algo que se chegou com a proposta e, quer dizer, vamos organizar o ensino fundamental em ciclo, vamos organizar a educação de jovens e adultos em, em 4 dias por semana, em 4 totalidades ... o tema gerador ... [...] Que dizer, foram construções que foram se dando no caminho, né? (Entrevistado 2).

O mesmo entrevistado situa o contexto de influências no interior do qual o conjunto de políticas educacionais do período foi elaborado. Dentre as principais influências, descreve a existência do um movimento sindical e de movimentos populares, nos quais a gestão municipal busca as lideranças que integrarão várias instâncias de governo, inclusive e principalmente na Secretaria de Educação. Tais movimentos se articulavam política e ideologicamente com movimentos existentes em nível nacional, como o Fórum em Defesa da Escola Pública e o Fórum Social Mundial. Além disso, relata a significativa influência exercida pelas gestões que o Partido dos Trabalhadores vinha exercendo em algumas importantes cidades como Porto Alegre, São

Paulo e Belo Horizonte. Ou seja, as políticas educacionais desenvolvidas em Chapecó tinham inspiração e até mesmo assessorias advindas de outras experiências politicamente alinhadas com o governo que se instalou na prefeitura de Chapecó, a partir de 2006. Assim,

[...] a equipe que constituiu o governo, que era da rede... atuava no sindicato, no movimento social, que atuava no fórum municipal de defesa da escola pública, né? Então eu acho que veio... dali já veio as referências do que a gente não queria, né?, do que a gente queria... de transformação na educação municipal. E aí depois, as assessorias foram importantes, porque trouxeram metodologias, né?, trouxeram é... porque o movimento social é... é outra metodologia, é outra forma, né? [...]. É... então, a, a, as assessorias contribuíram... [...]

Depois, a gente tinha uma relação com outras redes de educação popular, redes públicas de educação popular, né? Você tinha na época uma referência muito forte de Porto Alegre, de Brasília, de São Paulo, né? Das experiências lá da... inclusive da gestão do Paulo Freire. (Entrevistado 2).

Nesse contexto, num processo de fortes embates políticos, mas com uma opção explícita pela participação e pela gestão democrática, os textos e as regulamentações das diferentes políticas educacionais específicas foram sendo desenvolvidas. O Entrevistado 2 relata que:

Então, foram muitos seminários, né? Também teve em 97 a aprovação do sistema escola de ensino, né? Então, estamos para o ensino também trabalhou essa perspectiva da, da gestão democrática, né? Depois teve a lei de, dos conselhos escolares, a lei da, da eleição de diretores. Então, todo esse processo ele foram feitos com é... com ampla participação dos professores e também dos pais e dos alunos. (Entrevistado 2).

E, então, a educação continuada foi delineada nesse processo, como forma de subsidiar o desenvolvimento dessas políticas educacionais de modo articulado a elas e em função de sua realização. Dessa forma, o Entrevistado 2 afirma:

[...] eu acho que foi esse processo de, de, de participação, e de construção da gestão democrática que também delineou a formação continuada, né? [...] o principal objetivo, a principal preocupação, o elo de ligação, era estudar a realidade, quer dizer, a realidade que a gente tinha, das comunidades, dos alunos, da, da escola em si, a, a teoria, né? [...] não se tinha a preocupação de... ‘ah, não, então vamos reunir os professores, vamos pegar a teoria e vamos estudar a teoria e tal’, né? Então sempre se procurava... a partir da pesquisa da, da realidade, quer dizer, buscar a teoria para entender essa realidade, entender essa prática e ver que é.. quais as mudanças que eram necessárias na, na prática, né? (Entrevistado 2).

Quanto ao segundo momento aqui caracterizado, que se iniciou no ano de 2004, o que se observa é um processo de, pelo menos aparentemente, menor explicitação dos enfrentamentos políticos e também uma menor vinculação a um movimento político de mudança social, possivelmente pela sua perspectiva conservadora, no sentido de não estar vinculado a um movimento de ruptura e transformação social. A política educacional implantada retomou o regime seriado, pondo fim aos ciclos. A proposta metodológica dos temas geradores foi abandonada, retornando os livros didáticos convencionais. E a formação continuada, embora, como será visto mais adiante, possa ser caracterizada em diferentes momentos, ao longo de todo o percurso, nos momentos iniciais voltou-se ao debate de temas da atualidade, desenvolvidos por palestrantes de destaque nacional sobre educação,

mais gerais. “Então... as capacitações geralmente são, dependendo na área e da necessidade, porque eu sempre digo, cada ano você tem uma necessidade, né? Tu vai superando os obstáculos e criando outras necessidades.” (Entrevistado 3).

Ao longo do tempo, como será descrito mais adiante, a formação continuada foi a concretização dessa proposta, à luz das interpretações feitas a cada momento, frente às avaliações dos processos realizados a cada ano e seus resultados.

## **O discurso dos dirigentes educacionais: concepções e práticas pedagógicas nas propostas de formação de professores**

Em cada tempo histórico, distintas tendências pedagógicas orientaram práticas docentes, muito embora seja necessário considerar que, mesmo que predominantes, as tendências não se apresentam como exclusivas de uma época no que se refere à organização escolar. Segundo Libâneo (2006, p. 2):

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

Libâneo (2006) denomina e caracteriza as tendências pedagógicas, reconhecendo a historicidade dos fatos relacionados à educação

brasileira, categorizando-as em: Tendências da Pedagogia Liberal – subdivididas em quatro tendências, que são: Tradicional, Renovada Progressista (também conhecida como Movimento da Escola Nova), Renovada não diretiva e a Tecnicista; e Tendências da Pedagogia Progressista: subdivididas em três tendências: Libertária, Libertadora e a Crítico-social.

Podemos dizer que a Pedagogia Liberal postula a possibilidade da neutralidade educativa em relação às mudanças sociais e econômicas, centrando as ações na transmissão do conhecimento, na maioria das vezes desvinculados das experiências de vida dos estudantes, e tendo no professor o elemento central da aula. Por considerar a manutenção do *status quo*, a exclusão escolar é considerada natural, numa sociedade em que o mérito individual é naturalizado.

Por sua vez, a tendência Progressista tem como sua principal luta as mudanças sociais. Dessa forma, todas as exclusões praticadas pela escola são tensionadas e desnaturalizadas, e o movimento acontece no sentido de promover inclusão. Caracteriza-se, também, no dizer de Libâneo (2006, p. 22), como uma tendência em que a escola “[...] propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.”

A manifestação do Entrevistado 1 pode ser relacionada à tendência Progressista, quando narra acerca da proposta política de educação continuada implementada pela Rede Municipal de Ensino no período em que foi responsável pela Secretaria da Educação. Narra que a proposta foi desenvolvida com base em um Projeto Político Pedagógico com viés materialista histórico.

Trabalhamos a perspectiva de Vygotsky e Paulo Freire. O entendimento era que os conteúdos escolares precisam construir uma relação com a vida real dos alunos e com os saberes que não são considerados científicos. Então, como você faz isso também do ponto de vista da formação? Eu acho que é... nessa perspectiva da política de educação continuada. Nós tínhamos uma marca muito forte: de construir essa ruptura com a educação tradicional e construir um viés freireano. (Entrevistado 1).

O Entrevistado 2, ao relatar a proposta de formação continuada para os docentes no período de sua gestão, evidencia que priorizaram a formação docente e que isso gerou questionamentos:

Nós tínhamos um entendimento de que o professor tem que ser sujeito. Então, é ele que tem que ter o tempo de elaboração, de reflexão, de estudo, de planejamento. Naquela época nós não tínhamos a lei do piso, de um terço de hora atividade. Então nós não tínhamos. Mas a gente conseguiu construir com a rede municipal a necessidade de que toda semana haveria um horário. Um tempo onde os alunos seriam dispensados para estudo e planejamento. [...] os coletivos se encontravam para refletir.

O Entrevistado 1 salienta que, durante o período em foco, aconteceu a humanização das relações, na proposição de que o professor se enxergasse mais como companheiro e menos como dono do saber. Para ilustrar essa perspectiva relata uma aula na educação de jovens e adultos (EJA), ocasião em que uma professora de matemática discutia a fórmula de Bhaskara. Salienta que esse conhecimento, muitas vezes, é exemplificado como um dos conhecimentos inúteis da escola, uma vez que, frequentemente, sua aplicabilidade não é compreendida. O Entrevistado 1 relata que a professora de matemática problematizou na turma de EJA, como um pedreiro, um carpinteiro sem conheci-

mentos acadêmicos de engenharia consegue edificar um prédio e não fica torto e não vai ao chão? Qual que é o saber que ele tem?

Conta, o Entrevistado 1, que a professora levou para a sala de aula um pedreiro, que construía prédios, cuja escolarização se restringia ao Ensino Fundamental incompleto. A docente solicitou ao trabalhador da construção civil para que demonstrasse como calculava lado vezes lado, como projetava a edificação. A turma e alguns professores presentes acompanharam, perplexos, o convidado a desenvolver a fórmula de Bhaskara, mesmo sem saber o nome científico. O Entrevistado 1 prossegue afirmando:

A escola trata esse sujeito como um ignorante, né? E é o pai dos nossos alunos. E quando ele pegou lá e mostrou com, com o esquadro lá e tal e ele fez a conta e daí... ela disse: 'Então meu querido, vou te ensinar uma coisa aqui'. Daí ela colocou no quadro a fórmula, né? O lado é isso e tal. Você está fazendo essa fórmula aqui. Que a escola ensina e que não serve para nada. É você... você sabe fazer. (Entrevistado 1).

A inspiração freiriana é percebida no relato do entrevistado, na evidência dos princípios de emancipação, de libertação e da valorização do diálogo. Nessa perspectiva, o professor não é o único detentor do conhecimento, pois ele reconhece que, para apreender, o conhecimento precisa fazer sentido. Freire formulou uma epistemologia que considera o contexto histórico, social, cultural e econômico.

A inspiração vigotskiana também é identificada na narrativa do gestor entrevistado, quando o autor defende que a escola deve propiciar atividades que tenham significado e sentido para o aluno, superando o que acontece de forma artificial, não interessante.



O Entrevistado 2, que ocupou o cargo de secretário de educação no período de 1998 a 2002, período caracterizado por intensos debates que culminaram na estruturação das políticas públicas de educação da gestão da Frente Popular no município, também cita como centrais do processo de definição da proposta de educação do município autores como Karl Marx, Antonio Gramsci, Paulo Freire e Miguel Arroyo, além de assessores cujas produções intelectuais alinham-se à perspectiva progressista, cuja base teórica se fundamenta no materialismo histórico-dialético. É o caso dos assessores Gouveia da Silva e Eliezer Pacheco. E destaca a gestão democrática como uma das categorias centrais na definição do processo de formação continuada.

Então eu acho que a, a formação continuada, ela se delineou muito pela gestão democrática, né? Eu acho que o processo de, de gestão democrática, de participação, porque a gente falava em participação popular, né? Até na época eu falava em educação com participação popular, então... a questão da, da, da avaliação foi mudada... foi é... optado pela avaliação descritiva, né? (Entrevistado 2).

Observa-se, então, uma clara perspectiva de continuidade entre o discurso relativo à educação continuada entre o Entrevistado 1 e o Entrevistado 2, os quais participaram, em diferentes momentos, de um projeto de gestão identificado como Frente Popular.

Já o Entrevistado 3, que ocupou a Secretaria de Educação ao longo de três gestões municipais, de modo quase ininterrupto, totalizando aproximadamente dez anos à frente da pasta, não estabeleceu a centralidade do seu discurso em torno de um ou outro autor, ou de uma ou outra linha de embasamento teórico. Nas suas palavras:

Na verdade, assim, nós buscamos os fundamentos teóricos, nós não seguimos uma linha. Eu acho que isso sabe... um... uma teoria, um pensador, um pensamento. Eu acho que aqui na verdade já existia claro quando a gente entrou já existia uma, né? Já existia uma linha de trabalho em cima de uma teoria e enfim. E foram se construindo outras. Mas eu acho que assim, a, a Chapecó criou uma identidade. De... pedagógica. Metodológica. E isso foi bem, eu acho que isso que motivou e traz os professores hoje. Claro, baseada sempre no conhecimento científico. Ninguém cria nada sem, né? Mas assim, aqui se misturou muito o, o... a... a teoria... (Entrevistado 3).

Ainda assim, fez referências ao Instituto Airton Senna, com o qual a Rede Municipal de Ensino estabeleceu parceria no processo de formação continuada, num dado período, e ao diretor de articulação e inovação do mesmo instituto, Mozart Neves Ramos, o que, de algum modo, possibilita o estabelecimento de uma correlação com um esforço de alinhamento da educação às novas demandas educacionais do setor produtivo, no contexto da economia do conhecimento, preconizadas por instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Nesse caso, se utilizarmos a categorização proposta por Libâneo (2006), pode ser situada na perspectiva teórica da Pedagogia Liberal.

Em termos de práticas de formação continuada, no período compreendido entre 1996 a 2003, que abrange os dois mandatos da Frente Popular em Chapecó, segundo os dados colhidos pelas entrevistas dos Entrevistados 1 e 2, observa-se uma diversidade de estratégias. Em primeiro lugar, pode-se destacar a realização de muitos seminários, que reuniam grandes públicos, voltados à realização de debates mais gerais, principalmente voltados à definição da orienta-

ção teórico-metodológica a ser adotada pela rede de ensino e para o debate e aprovação das políticas públicas de educação, nos diferentes níveis e especificidades (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos etc.).

Então, foram muitos seminários para aprovar o sistema de ensino. Quer dizer, pra construir o projeto político-pedagógico, pra aprovar o sistema de ensino, pra aprovar a eleição de diretores, pra aprovar os conselhos escolares, é... então foram muitos seminários e muitos estudos que foram produzindo aí a, a caminhada. (Entrevistado 2).

A partir das definições mais gerais de direcionamento das políticas educacionais, foram se constituindo os denominados “coletivos” focados para diferentes especificidades, os quais promoviam diversos encontros de estudo, em diferentes formatos, voltados aos seus públicos específicos.

Na formação, aí depois foi se formando o... diversos coletivos, né? É... desde a secretaria de educação. Então além das três diretoras que tinham é... mais a... a comissão pedagógica, né? De cada nível [...].

Então tinha, tinha uma formação voltada, tinha um coletivo da... o ensino fundamental tinha nos três ciclos, né? Então tinha a... coletivo... do... primeiro ciclo, que era a preocupação com a alfabetização. É... o segundo ciclo que ainda era em, em áreas, né? E o, e o terceiro ciclo que é disciplinas. Então eram vários coletivos, por exemplo, no ensino fundamental. Depois na educação de adultos também tinha as totalidades um e dois que era a alfabetização, e é... três e quatro que eram por disciplinas, né? [...] Então ó, quinzenalmente tinha uma parada no, no centro de educação infantil onde a equipe pedagógica dialogar, estu-

dar com... ouvir, né? É, construir com os professores lá no CI, nas escolas... É... e também tinha o encontro mensal dos professores... (Entrevistado 2).

Conforme esclarece o Entrevistado 1, na verdade, toda semana havia momentos de estudo envolvendo os professores nas escolas.

É... nós tínhamos um entendimento de que o professor tem que ser sujeito. Então, é ele que tem que ter o tempo de elaboração, de reflexão, de estudo, de planejamento. Naquela época nós não tínhamos a lei do piso, né? De um terço de hora atividade, né? Então nós não tínhamos. Mas a gente conseguiu... construir com a rede municipal a necessidade de que toda semana haveria um horário, né? Um tempo onde os alunos seriam dispensados pra estudo e planejamento. Então isso entrou... dentro da carga horária, obviamente. Os alunos eram dispensados, é... e os alunos sendo dispensados da aula, os coletivos se encontravam pra refletir. (Entrevistado 1).

Em termos dos temas de estudo, no período entre 1996 e 2003, é elucidativa a fala do Entrevistado 1 sobre a lógica de definição dos temas para estudo.

Uma outra coisa que eu acho que era importante, é que é um olhar transversal. Bom, o que, como é que o professor, para ele dá uma boa aula de matemática, que formação ele tem que ter? Ele tem que ter obviamente a formação na sua área, que é o específico. Mas não é só o específico. Ele tem que ter um olhar sobre o conjunto da sociedade. Então, nós combinávamos temas gerais, né? De conjuntura, de economia, de política... de filosofia, enfim, né? Temas gerais, pra todos daí, sem distinção, e temas específicos. Porque... eu me lembro muito de que, às vezes, a gente tinha professores muito bons na sua área, mas eles

não conseguiam compreender pra quê que a sua área poderia.., que conexão a sua área teria com as demais áreas ou com, né? Aquele contexto em que o aluno vivia. (Entrevistado 1).

Como se pode observar, nesse período, eram muito frequentes os momentos de estudo e formação continuada, a ponto de haver reclamações por parte de alguns professores, no sentido de haver uma intensidade excessiva de encontros de formação.

No período que se estende de 2004 a 2016 também se percebeu a ocorrência de diferentes estratégias de organização das atividades de estudo, as quais foram sendo alteradas, ao longo do tempo, a partir do próprio aprendizado da equipe dirigente, em relação ao processo de formação. Em verdade, pelo que se pode verificar, a partir do relato do Entrevistado 3, foram três momentos principais, cada qual com sua estratégia de formação continuada.

É na verdade assim, a educação continuada teve várias etapas na verdade. Acho que foram uns amadurecimentos, né? De propostas, de... e diante da conjuntura, da necessidade que se tinha naqueles momentos, né? Porque eu sempre digo, as coisas evoluem muito, muito rápido também. Mas... no início a, a, a proposta de, de capacitação era feita por... em poucos períodos do ano, eu acho que era feita em dois períodos do ano, início e, e, no meio do ano, né? No início dos dois semestres. E... e era feito por pessoas sempre... nós trazíamos pessoas de fora pra capacitar, com ideias renováveis, enfim, né? Acreditando que aquilo colaboraria, enfim, com as, com, com os nossos professores nas diferentes áreas, porque daí nós... na verdade naquela época nós não tínhamos tão, tanto enfoque na educação infantil, até porque não tínhamos muito espaço, enfim, tudo isso. (Entrevistado 3).

Nesse período, o Entrevistado 3 relata que os processos de formação ocorriam em grandes encontros, com a participação de pessoas de destaque no cenário da educação nacional, com a participação dos professores dos diversos níveis e especificidades. Com o tempo, contudo, a equipe percebeu a necessidade de modificar a estratégia, de formação continuada, tanto em termos de quem a conduziria, quanto na forma de organizar a participação dos professores. Nas palavras do Entrevistado 3:

E... e aí aos poucos... foi se percebendo que, na verdade, nós precisaríamos de mais, né? Principalmente no ensino fundamental 1 e 2 que acho que ainda é um problema. O fundamental 2, acho que o 1 já se ultrapassou algumas coisas, mas o 2 acho que ainda é um problema... nós começamos a implementar um sistema de ensino, né?... Um sistema através de, de livros didáticos. Então, não mais com o... com os livros que viriam do MEC, enfim, né?... das escolhas... só no ensino fundamental 1ª a 5ª. E aí nós também, é esse mesmo sistema... trazia junto as capacitações dos professores, direto do material que eles tinham, né? E além disso nós fazíamos também algumas etapas, há, com algumas pessoas também de fora, alguns pesquisadores, incentivadores, pessoas de renome geralmente que estavam, né? No auge da, da, da educação.

Como se pode observar, nesse segundo momento, a formação continuada ocorreu muito vinculada ao próprio livro didático. A própria fornecedora dos livros didáticos também organizava o processo de formação continuada, focada no uso do material didático em questão. Complementarmente, continuavam a ocorrer os grandes encontros de formação com pessoas em evidência no cenário nacional. No terceiro momento, as atividades de formação continuada passam

a valorizar mais as experiências cotidianas dos próprios professores, gestores de outros profissionais da educação da rede de ensino, priorizando o compartilhamento de experiências e saberes sobre o cotidiano da escola.

Mas nos últimos anos o que que nós percebemos? Que... eu acho que aquilo que nós fizemos anteriormente foi muito importante pra mexer com, né? Com os profissionais da educação, enfim, pra dar um enfoque diferenciado, uma visão diferente, um caminho diferente. Mas nós percebemos nos últimos anos que os próprios professores tinham uma bagagem muito boa também e a equipe da Secretaria da Educação... através de estudos e leituras, e pesquisas também de buscar através de seminários fora de Chapecó... nós percebemos que as, as equipes também tinham uma bagagem muito importante pra falar sobre o chão da escola. Porque o que nós, nós... nós entendemos e percebemos, que quem vem de fora falar não tem uma perspectiva, às vezes nós vamos ter a realidade e a experiência de quem está em sala de aula. Então muitas vezes as que... as que tão em sala de aula, você fortificando elas, né?, com experiências, ideias novas, elas trazem isso para o chão da escola e, a partir dali, elas produzem algo que seja realmente necessário naquele momento, que eu digo tudo é um, são momentos. E elas conseguem então fazer com que realmente aquilo aconteça dentro da sala de aula. Com a sua equipe, a sua comunidade escolar, assim por diante. Então acho, isso tá, continua acontecendo. Na verdade, quem tem capacitado as pessoas, eu sempre digo da comunidade escolar, são as próprias pessoas que estão na comunidade escolar. E isso tem dado muito certo. Então quem capacita a gestora são as próprias gestoras. As gestoras que tem mais experiência, gestoras que se destacaram, gestoras que criaram projetos diferenciados que deram certo, que deram resultado positivo, né? Então essa troca de experiência

eu acho que é muito importante. Coordenadoras do mesmo, da mesma forma, professores da mesma forma, porque daí são professores de muitos níveis, né? Por exemplo, professor de 0 a 3 é um nível, né?, de 4 a 5 é outro. Dentro das disciplinas, do ensino fundamental também, enfim... (Entrevistado 3).

Percebe-se, então, que os processos de formação continuada foram se alterando, com o passar do tempo, conforme as elaborações e reelaborações feitas, em nível de rede de ensino, sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas e sobre o próprio processo de formação continuada. Contudo, chama a atenção que, ao menos no relato feito pelo Entrevistado 3, o desenvolvimento do trabalho na rede de ensino e, conseqüentemente, na formação continuada, parece não apresentar uma diretriz teórica claramente definida. As percepções cotidianas e a avaliação das experiências, a partir do senso comum ou do “bom senso”, foram, ao que se pode perceber, direcionando o trabalho realizado. Como se pode observar numa das falas acima expostas, esse olhar sem a busca de um diálogo coerente com certa fundamentação teórica, é assumido de modo explícito, com a afirmação: “[...] nós não seguimos uma linha. Eu acho que isso sabe... um... uma teoria, um pensador, um pensamento...” (Entrevistado 3). O que não significa que, direta ou indiretamente, de modo consciente ou não, não houvesse uma diretriz ou uma concepção, implícita, orientando o desenvolvimento das ações. Essa, aliás, pode ser vista como uma diferença fundamental entre o olhar dos gestores do sistema municipal de ensino do município, entre as duas frentes políticas que se sucederam no processo de gestão da educação no município. Enquanto os gestores vinculados à Frente Popular manifestam uma orientação teórico-política explícita, a frente política que a sucedeu, a partir de 2004, diz não apresentar uma explícita vinculação teórica.



## **Engajamento, participação e resistência: os professores frente aos processos de formação continuada**

Um questionamento feito aos entrevistados, que estiveram à frente da Secretaria da Educação do município em diferentes momentos, entre 1996 e 2017, foi sobre o envolvimento e a participação dos professores nos processos de educação continuada, visto que, do ponto de vista da concretização de qualquer política educacional, a participação e o envolvimento efetivo dos agentes que estão na ponta do processo e que são responsáveis pelas práticas de atendimento direto à população, é decisiva. Tais práticas, segundo Mainardes e Gandin (2013), inserem-se num campo de poder e disputa por significados e estão sujeitos a reinterpretações no momento da prática. Ou seja, “[...] as políticas não são meramente implementadas, são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações e criações.” (Mainardes; Gandin, 2013, p. 149).

A abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (2013) nos possibilita compreender as políticas educacionais de modo não linear, em sua complexidade, por meio de ciclos, contextos, conflitos e disputas que ocorrem ao longo de sua trajetória. De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Nesse sentido, o espaço escolar, assim como o espaço social, é visto como um espaço de produção de sentidos sobre as políticas de criação e recriação das políticas oficiais e não apenas como um espaço passivo de implementação das políticas oficialmente aprovadas (Mainardes; Gandin, 2013). O contexto da prática, portanto, é um espaço ativo de interpretação das políticas, realizada pelos agentes aí envolvidos (no caso, os professores e os gestores educacionais).

Ou seja, a influência dos processos de formação continuada, enquanto parte integrante de políticas educacionais propostas e aprovadas para a Rede Municipal de Ensino, nos diferentes momentos históricos do município, é dependente da interpretação que delas fazem os professores e outros profissionais que atuam, diretamente, no cotidiano escolar. Por outro lado, depende também das expectativas e dos papéis atribuídos aos professores pelas políticas educacionais em questão. Por isso seu maior ou menor engajamento com o processo de elaboração de tais políticas e com o próprio processo de formação continuada é decisivo em relação aos rumos da educação do município e das práticas pedagógicas que ocorrem em cada sala de aula.

A esse respeito, os achados de pesquisa revelaram a existência de interpretações bastante diferentes entre os entrevistados sobre o papel e a participação dos professores no contexto da elaboração e desenvolvimento da política educacional. Enquanto os Entrevistados 1 e 2 atribuem um papel de autoria aos professores, o qual exigiu transformações profundas no seu modo de agir, gerando a necessidade de intensos processo de formação/reflexão, sendo, inclusive, motivo de algumas resistências por parte de parte dos corpo docente, o Entrevistado 3 assume, explicitamente, a percepção de inconveniência dessa expectativa de autoria dos professores em relação à sua prática

pedagógica, entendendo ser mais adequado a contratação de materiais didáticos prontos, os quais demandem que o professor apenas execute as atividades planejadas presentes no próprio livro didático. É o que se pode observar nas falas apresentadas a seguir:

É... nós tínhamos um entendimento de que *o professor tem que ser sujeito*. Então, é ele que tem que ter o tempo de elaboração, de reflexão, de estudo, de planejamento. Naquela época nós não tínhamos a lei do piso, né? De um terço de hora atividade, né? Então nós não tínhamos. Mas a gente conseguiu... construir com a rede municipal a necessidade de que toda semana haveria um horário, né? Um tempo onde os alunos seriam dispensados pra estudo e planejamento. Então isso entrou... dentro da carga horária, obviamente. Os alunos eram dispensados, é... e os alunos sendo dispensados da aula, os coletivos se encontravam pra refletir. (Entrevistado 1, grifo nosso).

Nesse caso, se observa o desejo e a necessidade de um envolvimento em profundidade do professor, num processo de autoria, o que passou a exigir um grande esforço de formação, de reflexão e de elaboração, induzindo à necessidade de multiplicar os momentos e os tempos de estudo e preparação dos professores. Essa necessidade de envolvimento, aliás, assim como provocou o envolvimento militante por parte de um grupo de professores, também provocou resistências em outros, como se pode observar na fala do Entrevistado 2:

Também teve muitas dificuldades, né? Da, da, da complexidade da construção das redes, né? Então teve, teve queixa nesse sentido. E teve resistências também, né? Da, da, daquele grupo de professores que gostariam de permanecer no livro didático com, né? (Entrevistado 2).

O Entrevistado 1 reconhece, inclusive, a real dificuldade do processo de elaboração enfrentada por boa parte dos professores participantes.

É... o tema gerador que foi a... o digamos, assim, a metodologia adotada pra implementar essa política educacional. Acho que uma das grandes dificuldades que a gente enfrentou, é porque pra *tu construir um tema gerador não tinha passo a passo*. Faz isso, aquilo, aquilo lá. O modo de fazer, né? *E muitos professores queriam o modo de fazer*. Então, quando você, você diz pro professor que o modo de fazer é ele que tem que pensar, é ele que tem que construir, tem alguns... claro que tem alguns... objetivos que você tem que dar conta, mas que não tem uma fórmula padrão, né? É você entender como que você constrói, né? [...] Então, o professor que não... que tem muita dificuldade de compreender pra além das gavetas, ele sofreu muito mais. (Entrevistado 1, grifos nossos).

Como se pode perceber, a opção de atribuir ao professor a condição de autor foi, da ótica da participação, uma conquista importante, mas, ao mesmo tempo, representou um dos grandes desafios e uma fonte de resistências por parte de alguns professores.

O Entrevistado 3, por sua vez, reconhecendo essa dificuldade de elaboração por parte dos professores (ou, ao menos, de parte deles), faz uma leitura bastante diferente do processo, entendendo que ao professor não cabe autoria ou, pelo menos, não deve ser um dever do professor atuar na condição de autor do processo. Prefere, assim, ir pelo caminho da oferta, aos professores, de um material didático pré-elaborado por uma editora, o qual deve ser seguido e desenvolvido pelos professores. É que o que se pode perceber na sua fala:

[...] eu acho muito importante você tem que dar condições pro professor. O material didático também acho que é muito importante. O professor tem que ter o material didático. O aluno tem que ter o material didático. *Essa história de você tirar a ideia do sol, pra mim acho que isso não traz resultados positivos. Tá? Não traz. Infelizmente, não traz.* (Entrevistado 3, grifo nosso).

Nesse caso, mesmo também valorizando muito as horas-atividade, seu sentido e finalidade são bastante diferentes. Enquanto na perspectiva dos Entrevistados 1 e 2, a hora atividade é indispensável para que o professor estude, compartilhe conhecimentos, elabore os temas geradores, enfim, desenvolva uma metodologia original de trabalho, neste caso a hora atividade é dedicada ao atendimento individual dos estudantes e pais, além de ser um espaço de estabelecimento de sintonia do professor com a escola e sua gestão. Nas suas palavras:

Então é o momento que ele pode também trocar ideia, ele pode conversar com a gestão, ele pode conversar com a coordenação, porque nós temos coordenação pedagógica também. Então é o momento que a coordenadora senta com ele e conversa, é o momento que ele vai resolver o problema do Joãozinho, da Mariazinha, enfim. Individual ou também é o momento que ele vai atender o pai. Se tu aproxima o pai da escola, você tem que dar o espaço pro pai vir também... e atende-lo, né? Então é... eu, eu defendo que o professor tem que tá lá na escola. (Entrevistado 3).

A partir desse contexto, os entrevistados indicam a existência tanto de envolvimento e engajamento, quanto também de resistências, veladas ou explícitas, por parte dos professores. O Entrevistado 2 entende que o processo de maior ou menor engajamento, de maior ou

menor envolvimento com a formação continuada, tem relação com a posição do professor em relação à proposta educacional como um todo, enquanto política pública de educação definida para o município. Em suas palavras:

[...] primeiro que o envolvimento ou a resistência ela não se dá por um elemento só, né? A formação, né?... Só a formação ou a avaliação, ou os ciclos, ou a, o tema gerador, né? Então eu acho que a resistência ela acaba se dando meio que no global. Então aquele professor que, que ajuda a construir a proposta e que acredita na proposta e que, e que, é... tem algum nível de relação com as referências que ele... que ele busca, que ele tem também de formação é... até ideológica. É... ele se envolve e, e vê, e trata aquilo como um desafio, né? Como um... uma necessidade, como, como uma oportunidade também, né? Aquele professor, que, que não, que não concorda com a proposta, ele acaba tendo um processo.

Então, se trabalha aí com uma pluralidade de, de, de direitos e deveres, né? Então eu acho que nesse sentido o que é importante eu acho que avaliar é o nível de engajamento que teve... não só com a proposta, não só com a formação, não só com a proposta pedagógica e a formação, *mas com a política pública, né?* Com o resultado da política, da educação pública que é oferecida lá nas escolas municipais, dos CEIMs municipais. Eu acho que esse... esse processo, porque se o professor não, não, não se engaja na proposta que, que tá sendo construída, ele pode ter a sua prática, né? Agora é importante que tenha compromisso com a sua prática e com a, a política final, né? (Entrevistado 2).

Ou seja, a adesão (ou não) ao ideário e à política educacional proposta para o município é, segundo o entrevistado, decisivo para a definição do maior ou menor envolvimento no processo de formação

continuada. Esse envolvimento, por sua vez, segundo a abordagem de Mainardes e Gandin (2013), é fundamental para a concretização efetiva dessa política em cada escola e em cada sala de aula.

O Entrevistado 1, que também ocupou a Secretaria de Educação no contexto da gestão da Frente Popular, também entende que, no conjunto dos professores, houve reações favoráveis e reações contrárias a essa política educacional e, conseqüentemente, à formação continuada.

[...] pois é... a reação foi bastante diversificada eu diria, né? Eu acho que ficou um grupo, que embora nós não estejamos mais na condução da secretaria, eu tenho certeza que é um grupo que continua tentando fazer, né? Se desafiando. Mudou o olhar. E como mudou o olhar você não tira mais. Isso fica pra tua vida, né? Então isso eu que é... esse, esse é o grupo que de fato eu diria que era o grupo militante, né?

Que não adianta, numa gestão de política de educação vai ter sempre um grupo que vai dar pra trás. Então você vive um conflito permanente de quem quer fazer e tá na mesma escola com quem tudo não dá...

Então a gente conviveu com isso. Então... o que que eu diria assim...houve um envolvimento muito bonito, muito grande, de uma parcela significativa em todas as escolas praticamente. A gente teve isso. Em todos os níveis nós tivemos isso. Mas também, é importante dizer que um bom grupo que não só fez oposição às vezes declarada..., mas também, às vezes, silenciada, não dizendo, mas não fazendo, né? Ou seja, fechando a porta e dando a tua aula que tu sempre deu, né? (Entrevistado 1).

Fica evidente, assim, esse processo de disputa travado em torno do direcionamento da política educacional do município, disputa essa nem sempre feita de modo explícito. Ao contrário, realizada, por ve-

zes, por meio de formas de resistência silenciosa, mas certamente com influência direta nas práticas pedagógicas efetivadas nas salas de aula.

Sobre esse tema, o Entrevistado 3, que atuou com secretaria por três mandatos consecutivos, nos governos ligados à frente política que dirigiu o município entre 2004 e 2016, direcionou sua análise a fatores externos, relativos à formação inicial dos professores, os quais, segundo ele, interferem na realidade interna da rede de ensino, inclusive, na avaliação e adesão nos processos de formação continuada.

Eu acho assim, nós temos um problema sério com os profissionais da educação. Eu penso assim, eu sempre faço uma crítica pra academia... Eu acho que a academia tá muito longe da realidade da escola. Eu acho. Minha opinião é essa, né? Então assim, o professor sai da academia é... realmente ele, ele entra pra sala de aula e não sabe dar aula. Ele não sabe. Ele não consegue. Por quê? Porque, eu acho que ainda nós estamos numa distância muito grande do, né? Da, da universidade pro... dia a dia, né? Essa eu sempre falei... Então assim... que, que o professor tem muita insegurança. E como ele tem essa insegurança ele é muito influenciável em ideias. Aí quando eu for, então quando nós fazíamos essas capacitações grandiosas... Duas vezes por ano, por exemplo, você percebe isso. Que o professor ele saiu sem, né? Sem ter a experiência do chão da escola, olha ele tava muito... ele tá muito em cima das teorias vamos dizer assim, né? E o que nós falávamos também era muito amplo. Foi aí que a gente começou a entender que nós tínhamos que ir lá pro chão da escola mesmo. Entendeu? Na linguagem deles, da maneira deles, e assim por diante. Então essa distância ela realmente, acho que isso dificulta o professor. Aí qualquer ideia, qualquer ideia que vem, como ele tá inseguro, qualquer ideia que ele abraça sem pensar muito, sem ter experiência da escola, ele vai aceitar e vai acabar, né? Isso. E o resultado não é positivo...



Pela análise do Entrevistado 3, a não eficácia dos processos de formação em grandes coletivos realizadas nos primeiros momentos da sua gestão à frente da Secretaria de Educação se deve à falta de formação prática dos professores, durante seu processo de formação inicial. Sua expectativa parece ser de que os egressos dos cursos de licenciatura já se encontrem plenamente preparados para a atuação em sala de aula. Como isso não ocorre, os processos de formação continuada precisaram ser redirecionados para aspectos mais concretos, relativos ao cotidiano da escola.

Sem dúvida, a necessidade de aproximação mais intensa e prolongada dos estudantes de licenciatura com o cotidiano da escola é um tema recorrente nas discussões relativas à formação inicial de professores. Várias iniciativas e experiências podem ser registradas nessa direção, mesmo com limitações por vezes intransponíveis por se tratarem de estudantes trabalhadores que não dispõem de tempo para se dedicar a atividades acadêmicas, estágios e outras atividades correlatas para além do turno das aulas.

Ainda assim, se resgatamos o conceito de competência, incorporado às diretrizes curriculares nacionais dos cursos de nível superior no Brasil e, conseqüentemente, dos cursos de licenciatura, observaremos que os principais autores que se dedicaram à conceituação de competência, em maior ou menor grau, incorporam a ideia de que a formação da competência profissional só se completa, efetivamente, no momento do encontro desse profissional com a experiência do exercício profissional. Ou seja, é no exercício profissional que o professor complementarmente o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao exercício profissional.

Segundo Zarifian (2001), por exemplo, competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de experiências, comportamentos e de saber-fazer, que se exerce num determinado contexto. “Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la e fazê-la evoluir.” (Medef, [s.d.] apud Zarifian, 2001, p. 66).

De qualquer modo, a fala do entrevistado parece conter certa contradição, visto que o problema não seria a falta de adesão ou de aceitação da formação continuada em si, e sim a facilidade com que esses professores sem experiência aderem a determinadas ideias veiculadas nesses processos formativos. Essas ideias influenciariam negativamente sua prática? Teriam sido veiculadas no processo de formação continuada? Ou o processo de formação continuada estaria sendo ineficaz em razão de ideias que esses professores seriam portadores e que conflitariam com as abordagens do processo formativo? Sem dúvida, parece oportuno o aprofundamento da avaliação sobre os processos formativos desenvolvidos e sua adequação à realidade da rede de ensino e seus profissionais.

## **Considerações finais**

O objetivo do presente estudo, como parte de um trabalho mais amplo de pesquisa, especificamente, visou identificar e analisar propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) no período de 1996 (ano Marco da LDB) a 2016 (ano de início da pesquisa) quanto às suas diretrizes orientadoras de formação e suas dimensões epistêmico-pedagógicas.

Como se pode observar, a formação continuada, no período em tela, que se estende de 1996 a 2016, envolvendo cinco gestões municipais, pode ser subdividido em dois grandes momentos, caracterizados pelo direcionamento político dos mandatários eleitos. Um primeiro período que se estende de 1996 a 2003 e outro que abarca todo o restante, a saber, de 2004 a 2016.

Comparando-se esses dois momentos, podemos observar significativas diferenças no modo de conceber, elaborar e desenvolver as políticas educacionais, o que representa, também, diferentes formas de conceber o processo de formação continuada.

Partindo da perspectiva teórica desenvolvida por Stephen Ball, aqui detalhada por Mainardes e Gandin (2013), bem como Mainardes (2006), observamos que a definição das políticas educacionais e de formação continuada no município de Chapecó, no período em estudo, não ocorreu de forma isolada, mas recebeu influências de tendências econômicas e políticas mais amplas, relacionadas aos movimentos político-ideológicos a que os mandatários do município eram vinculados.

Por outro lado, o processo de definição dos textos das políticas ocorreu em meio de significativos embates entre diferentes forças políticas locais e, no momento da prática, foram objeto de interpretações e reinterpretações por parte dos agentes que as operavam em cada espaço específico. Esse fato ilustra bem a perspectiva apresentada por Mainardes e Gandin (2013), que aponta que as políticas educacionais, após a sua definição formal, materializada por textos e normativas de diversos formatos, no momento da prática, sofrem influência das reinterpretações feita pelos sujeitos, a partir do seu próprio entendimento da política, em sua especificidade.

## Referências

BALL, S. J. Conferência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91. (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

\_\_\_\_\_; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-160.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## CAPÍTULO IV

### **Atores na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) – 1996/2017**

Leonel Piovezana

Para pesquisar o papel desenvolvido pelos atores (instituições de ensino superior, equipes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, professores profissionais da educação, movimentos sociais e sindicatos) envolvidos na produção de propostas e/ou ações de formação continuada de professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC), mapeamos atividades e cursos de formação docente e de técnicos que participaram direta ou tangencialmente na produção de propostas de formação continuada nos períodos de 1996 a 2016. Identificamos o papel desses atores a partir de textos disponibilizados para estudos, que nos possibilitaram entender os contextos e caminhos da educação nos movimentos políticos e de gestões político-administrativas no município.

Este capítulo segue a ordem cronológica temporal de gestões administrativas diretamente implicadas com a educação e concep-

ções para o desenvolvimento do percurso formativo escolar, incluindo, mesmo que em todos os processos de forma tímida e sistemática, a formação docente.

Na medida em que os agentes educacionais diretamente ligados e/ou responsáveis por escolas, agentes formadores e universidades se colocam como instâncias autônomas e independentes entre si, fragilizam as possibilidades de enfrentamento a diversos problemas, por exemplo, a formação continuada.

Tanto na escola como na universidade, ler o mundo tomando como referência as lentes da epistemologia é um exercício importante e necessário, pois ela subsidiará as práticas a serem desenvolvidas. Além disso, percebemos que a escola e a universidade parecem estar muito distantes, tanto entre si, como do mundo da vida – sem dúvidas, o conhecimento tratado necessita estar articulado ao mundo, como apontam os textos da proposta da BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2014). Assim, secretarias públicas de educação, escolas e universidades são instituições republicanas que, entendemos, devem contribuir para uma consciência crítica e reflexiva sobre três importantes sentidos da vida cidadã: informação, conhecimento e sabedoria, inclusive, sabendo distingui-las, bem como devem contribuir para um sentido ético da educação – a ética como uma prática (ação) reflexiva consciente voltada para o bem comum.

Para a produção deste texto, contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (2017), que nos disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da gestão que consolida ideias a partir do debate sobre a construção e efetivação do PPP da Rede Municipal de Ensino, incorporando as contribuições produzidas pelos profissionais através da reflexão teórico-prática, realizadas

desde 2005. Referente ao período de 1997 a 2004, contamos com as pesquisas de professoras protagonistas da gestão municipal de educação, com dados coletados a partir dos certificados, declarações, anotações e de relatos de suas participações em eventos e encontros de estudos de formação política e educacional.

Após tomar conhecimento, com contextualizações temporais e da realidade da educação municipal e dos processos formativos de discentes e docentes, no decorrer do ano de 1997, a gestão municipal da educação entende que devem optar pelo ensino para crianças, jovens e adultos, estes que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria ou foram expulsos pela própria escola, não devendo receber uma educação compensatória. Ao contrário, como ensina Freire (1987, p. 3), “[...] não uma pedagogia para ele, mas dele, ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfiar responsabilmente.” Com esse entendimento é que a Secretaria Municipal de Educação, na gestão de 1997 a 2004, com o coletivo de professores optaram pelas Totalidades de Conhecimento. Propõem e atuam, na tentativa de responder às questões fundamentais, sugerindo uma estrutura curricular fundada sobre as concepções básicas, respaldadas no ideário da educação popular e do construtivismo interacionista: interdisciplinaridade, formação do senso crítico e do aluno como ser presente. Ideário que exige formação de professores formadores/pesquisadores da realidade contextualizada, presente/passado/presente, para assim serem multiplicadores e orientadores para a formação continuada.

A gestão da educação municipal prepara formadores internos: técnicos e professores para atuarem junto às instituições de ensino superior, profissionais da educação e agências de formação e também



como supervisores e orientadores para o desenvolvimento curricular, político e pedagógico das escolas, com atenção especial aos temas geradores.

A formação dos professores é realizada para atender e ser desenvolvida a partir dos seguintes pressupostos metodológicos: 1) Desenvolver o trabalho a partir da história da realidade dos alunos. Diante dessa história, desenvolver os conteúdos de forma integrada, interdisciplinar, vinculando-os às questões e à história global. Falar das coisas do cotidiano dos alunos, em sala de aula, ser amigo, companheiro, ter sensibilidade para perceber quando seus alunos estão com problemas, e não apenas ignorar e continuar dando conteúdo. 2) Junto aos alunos, fazer o diagnóstico, construir, perceber e entender o porquê da existência da escola. 3) Trabalhar junto aos alunos a impotência da linguagem oral e escrita e suas diferentes formas de manifestação: diversidade de dialetos, influência, importância dos meios de comunicação social e história da letra, que tudo é uma construção social, inclusive o nosso alfabeto. 4) Relacionar a importância da escrita em nossa sociedade e perceber sua necessidade no dia a dia, ler bula de remédios, entender as notas tiradas em nosso nome, ajudar irmãos, colegas e filhos, estudar, saber pegar ônibus, ter prazer em ler jornais, revistas e/ou livros. 5) Dialogar, desmistificar e aprofundar o conceito de analfabeto e alfabetizado. 6) Construir entre alunos, professores e Secretaria da Educação e Cultura uma relação democrática. 7) Trabalhar com os alunos na perspectiva de que todos construam suas capacidades. 8) Manter a motivação e o reconhecimento dos estudantes sempre. 9) Deixar sempre claro os objetivos do trabalho, o porquê daquela aula, daquele assunto, o que tem a ver com a vida dos estudantes e por que é importante saber. 10) Avaliar os trabalhos dos educandos

levando em conta esse processo todo, não dar uma nota apenas para fazer uma avaliação de resultados.

Para dar conta de responder e articular os temas geradores, os professores e equipes formadoras tinham de conhecer e dialogar a partir de análises de conjuntura social, política, ambiental, cultural e econômica da realidade vivida e de pertencimento, do município, do Brasil e do mundo.

## **Formação cidadã continuada**

O texto a seguir nasce e é construído com base nas pesquisas das dissertações de mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) de Joaçaba, pesquisa de intervenção, como membro da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SC), Maristela Muller Drews (2006), e do mestrado em Educação da Unochapecó: *Práticas pedagógicas do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC)*, de Marinês Rosa Palavicini Sotili, militante e professora da Rede Municipal. A primeira trata do tema gerador na formação de professores, observando que: o ensino fundamental era organizado na forma de “seriação”, atendia turmas no período diurno e noturno. A avaliação era feita de forma bimestral com atribuição de notas compostas por médias; o ensino de adultos compreendia um processo restrito à alfabetização elementar. Em relação à caracterização das escolas como multisseriadas – eram escolas do interior do município, da zona rural que atendiam as quatro primeiras séries do ensino fundamental ao mesmo tempo; escolas reunidas eram unidades menores que atendiam o ensino fundamental nas quatro primeiras séries, mas em turmas distintas; as escolas básicas

eram escolas consideradas de grande porte atendendo pré-escola, ensino fundamental (diurno e noturno), educação de adultos e outros programas do ensino alternativo. A segunda, como militante dos movimentos sociais, relata experiências de práticas pedagógicas em pesquisa de intervenção, conciliando as aulas ao contexto comunitário, observando os apontamentos de Paulo Freire e orientações pedagógicas a partir do desenvolvimento das aulas por temas geradores.

Drews (2006) registra que no ano de 1997, com a denominação de Administração Popular, o PT assume a Prefeitura de Chapecó. A Secretaria de Educação do município redefine os caminhos, concepções e metodologias para a educação escolar e comunitária, reorientando a composição curricular e dos PPPs, reafirmando concepções educacionais, organizando o ensino fundamental em ciclos de formação, avaliando os educadores a partir do trabalho com temas geradores, cujos objetivos eram: nenhuma criança fora da escola; compromisso com a escola pública, democrática, universal e de qualidade; combater a evasão e a repetência escolar através da criação da bolsa-escola; valorizar os educadores, empenhando-se na recuperação do seu nível salarial, na sua participação nas decisões pedagógicas e administrativas e eleição direta para diretores; valorizar a atuação das APPs, clubes de mães e grêmios estudantis (SMEC, 1997-2000).

Ainda para Drews (2006), esses compromissos na área educacional foram aos poucos sendo traduzidos em princípios orientadores do projeto como a questão do trabalho com educação popular. Foi, então, com base em princípios da educação popular, adotados na proposta de Reorientação Curricular, que se organizou o trabalho e os projetos para a formação continuada para docentes. Entre os princípios que orientaram o trabalho, apontam preferencialmente para:

A noção de aprender a partir da realidade do sujeito popular;  
A noção de ensinar a partir de temas geradores; A educação  
como ato de conhecimento e transformação social: A politici-  
dade da educação. (Gadotti; Torres, 1992, p. 115).

Com base nesses princípios da Educação Popular, no ano de 1997, a Secretaria coordena o trabalho de construção do Projeto Político Pedagógico, buscando a construção de uma escola inclusiva, que reveja seus processos pedagógicos e seja crítica em relação ao mercado, que não negue a capacitação para este, porém não o vê de forma isolada, mas como parte de um sistema maior, no qual só escolaridade não garante o emprego. O projeto é desencadeado pela Secretaria de Educação e desenvolvido nos coletivos das escolas; os resultados dos estudos retornavam à Secretaria para debates e aprofundamentos. A partir desses trabalhos, o projeto define, então, um educando crítico, criativo, com capacidade de raciocínio rápido e voltado para valores culturais com os quais consiga solidarizar-se com a sua classe social (Drews, 2006).

O PPP passa a orientar o processo com as seguintes diretrizes: Numa perspectiva de se contrapor à lógica dominante de mercado e também às estruturas excludentes e autoritárias do atual modelo escolar, e para isso se concretizar, a administração popular, em conjunto com a Secretaria da Educação e Cultura, propõem uma forma de superação desse quadro, com a educação popular. Ou seja, a garantia da construção da cidadania das classes populares, o que implica no desenvolvimento de algumas habilidades, valores, hábitos e convicções não requeridas pelo mercado de trabalho, dentre as quais: autonomia intelectual – capacidade de buscar por si (e em grupo) os conhecimentos e informações necessários para a interpretação dos

fatos e fenômenos e capacidade de formar as próprias opiniões e fundamentá-las.

Ainda em maio de 1997, foi iniciada a formação de uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de mediar ações entre as unidades escolares e a Secretaria de Educação. Um dos primeiros trabalhos dessa equipe foi o debate com os professores sobre o papel dos educadores como intelectuais orgânicos, com base em Gramsci (1995). Entre suas funções estava uma “assessoria orgânica” entre escola e Secretaria de Educação. A equipe recebeu formação e assessoria a partir do ano de 1998 para o desenvolvimento dos trabalhos de mudanças curriculares. O grupo passou por um processo de formação e assessoria permanente para o desenvolvimento e acompanhamentos dos trabalhos realizados nas escolas (Drews, 2006).

Em janeiro de 1998, o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, da Universidade de São Paulo (USP), passa a assessorar a formação de professores e componentes da Secretaria de Educação. Nos meses de abril e maio foi repassado o trabalho com temas geradores e princípios da educação popular para as equipes ligadas ao ensino fundamental e à educação infantil. A partir de junho de 1998, foi desencadeado o processo de oficinas dos temas geradores para os educadores em geral da Rede Municipal. Foram oficinas para grupos pequenos, de trinta a quarenta professores, orientadores, diretores, secretárias. A partir das oficinas do Tema Gerador, ainda no ano de 1998, foram construídas redes temáticas nas escolas.

No ano de 1997, durante o processo de construção do PPP, foi a opção por uma escola organizada por ciclos. A partir de fevereiro de 1998, foram promovidos debates com os educadores e pais sobre a implantação dos ciclos de formação, com uma perspectiva política de

superação da lógica excludente da escola convencional que se organizava na forma de seriação.

O saber escolar não é algo padronizado como os livros didáticos tentam ‘sugerir’. O saber escolar não pode partir daquilo que um autor construiu como referencial e como rol de atividades, mas da necessidade que aquele grupo de alunos e a comunidade apresentam como importante para que avance. (Chapecó, 1998, p. 28).

O quadro de professores foi reorganizado em cada unidade escolar, liberando-se horas-atividade para todos, “ficando no mínimo de 20% e chegando em alguns casos a 32% da carga horária” (Mazzioni, 2004, p. 114). Para cada ciclo foi formado um coletivo de professores. Os coordenadores organizavam o dia a dia dos ciclos, momentos de estudo, de avaliação, o processo dos temas geradores e ministravam aulas semanais em cada turma do seu coletivo. Enfim, organizavam e apoiavam seus coletivos nas suas necessidades e faziam a ponte entre a Secretaria de Educação e a escola nos aspectos pedagógicos, e administrativo/pedagógico da escola e o seu coletivo de trabalho. Em algumas escolas, foi implantado o fórum de dirigentes da unidade escolar formado por esses coordenadores, a direção da escola e o coordenador da equipe multidisciplinar responsável pela escola.

Com relação aos conhecimentos de cada área, os educadores se envolveram na construção de programações das diferentes disciplinas, tendo como base a concepção metodológica dialética. Portanto, desde o ano de 1998, a Rede Municipal de Ensino vem utilizando os processos de pesquisas antropológicas nas comunidades para seleção de temas significativos como ponto de partida para organização de programações para a sala de aula. A necessidade da construção des-

sas programações por parte dos educadores está relacionada ao fato de que a escola convencional, com seus conteúdos predeterminados, sua lógica transmissiva e sua avaliação classificatória, é excludente e contraditória em relação aos princípios de Educação Popular. O fazer pedagógico e a organização do conhecimento das escolas passam a ser organizados pelos princípios da educação popular via temas geradores, exigindo formação contínua dos professores. Assim,

[...] processo que transformou a lógica fragmentada do planejamento e da ação docente, criando uma nova cultura com superação da prática de planejamento individualizado e transmissão mecânica dos conteúdos pré-determinados. Construiu-se uma prática mais contextualizada e coletivizada, onde os educadores, coletivamente, na condição de sujeitos do processo pedagógico, a partir da realidade e do conhecimento científico, constroem o planejamento da ação docente e a programação das aulas, de forma que, os alunos, também na condição de sujeitos do processo pedagógico, tenham aprendizagens significativas para sua formação cidadã. (Mazzioni, 2004, p. 117).

A organização de currículos, programações, trabalhos de sala de aula que acompanhou as mudanças de seriação para ciclos encaminhou para a “[...] construção de programas dentro de uma proposta interdisciplinar que considera fundamental o estudo da realidade local, o levantamento das situações significativas de cada comunidade e a codificação-descodificação dos temas geradores.” (Chapecó, 1998, p. 9). O trabalho com temas geradores foi realizado com a assessoria do professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, mestrando da USP. A forma de organização das programações revela a concepção em torno do conhecimento, seu papel, função e forma de apropriação: o

conhecimento não deve esgotar-se na compreensão, mas estar aliado àquilo que o educando já domina com o propósito de transformar a realidade na qual se encontra.

O investimento em formação continuada relaciona-se ao fato de que a transformação se dá no processo, enquanto reflexão da prática, para orientações e reorientações. Um fazer concreto e consciente não se constrói exclusivamente no campo teórico ou exclusivamente na prática, mas com todo aparato que puder lançar mão enquanto análise, reflexão e orientação do que se busca construir (Drews, 2006). Entendem o novo como sendo sempre qualitativo em relação ao anterior, uma vez que é fruto da prática teorizada. Teoria e prática são interdependentes, não há avanços sem o retorno constante à prática, pois “[...] o processo do conhecimento se detém, não é mais possível obter-se um reflexo cada vez mais exato do real, corrigir as insuficiências da teoria, aprofundar o conhecimento do mundo.” (Besse; Caveing, 2002, p. 164 apud Drews, 2006).

Assim, para os pensadores da Educação Popular, o processo de consciência das massas não se torna concreto só porque entrou em contato com saberes críticos; o mesmo se dá com os educadores. A formação do docente crítico prescinde de uma relação dialética entre ação, prática e teoria em que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1987, p. 43-44).

A realidade é um referencial fundamental para uma educação que busca a transformação. A educação transformadora, na concepção de Freire (1987, p. 85), organiza seus currículos através “[...] da devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles



elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” O que se busca com essa concepção de trabalho? É tomar a compreensão que a comunidade tem do seu cotidiano e acerca dos seus problemas, como ponto de partida, para o conhecimento do mundo. Já com a implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina, no início dos anos de 1990, que trazia em sua fundamentação teórico-metodológica o “materialismo histórico-dialético”, era destacada a orientação de ensinar a partir da realidade do educando.

Segundo Drews (2006), em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais chamam a atenção para: tomar a realidade do educando como ponto de partida e como questão central no processo de ensino como passou a adquirir uma forma mais concreta a partir do contato com a concepção que tornou o tema gerador, como orientação para o planejamento do ensino. Essa concepção metodológica foi introduzida na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) no processo de Reorientação Curricular implantado em 1998. Tal processo teve como base uma educação crítica e questionadora, considerando todos como sujeitos.

A partir desse pressuposto, a educação colocaria o conhecimento universal sistematizado a serviço de todos os homens. Esta investigação refere-se a esse processo de ampliação da possibilidade de construir planejamentos dialógicos do ensino através do Tema Gerador, considerando as mudanças que isso provoca e as dificuldades que se apresentam.

Os princípios da Educação Popular foram adotados como diretrizes pedagógicas. Implantou-se o denominado Movimento de Reorientação Curricular que, por meio de debates com os educadores, pretendeu mudar a educação municipal. São implantados os Ciclos de Formação, a Avaliação Emancipatória e as Totalidades de Conhe-

cimento na Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao currículo e a seleção dos conteúdos, a orientação que passou a ser adotada foi a de tomar o Tema Gerador como articulador.

No entanto, tomar a realidade na forma de um Tema Gerador pressupõe uma concepção de mundo em que a transformação dessa realidade é possível. Para isso, torna-se necessário investigar essa realidade. Não uma pesquisa de sujeito e objeto, mas uma pesquisa em que pesquisador e pesquisado se encontrem como sujeitos que dialogam sobre o mundo (Borda, 1990). É tomar a realidade para a sua transformação através dos princípios de uma educação popular em que esta esteja “ligada aos reais interesses populares” (Vale, 1996, p. 58). Como ter a realidade como ponto de partida comum para as ações e disciplinas do currículo? É a interdisciplinaridade concretizada através do trabalho coletivo que construindo diálogos vai elaborando relações e estabelecendo contribuições dos diferentes conhecimentos de áreas sobre um tema. É uma “visão multifacetada da realidade” (Delizoicov; Zanetic, 1993, p. 14).

Para a avaliação dos processos pedagógicos, segundo Drews (2006), frequentemente ouviam depoimentos dos professores, considerados fundamentais para o entendimento da organização curricular através do Tema Gerador, pois, segundo Besse e Caveing (2002, p. 164 apud Drews, 2006), “[...] sem o retorno constante à prática o processo do conhecimento se detém [...], não contribuindo para superações dos limites encontrados no fazer cotidiano.”

O desenvolvimento do estudo sobre as possibilidades e as dificuldades na construção de conteúdos programáticos por meio da utilização do Tema Gerador necessitou retomar sua origem, suas releituras com base em experiências já realizadas em outros locais, como uma forma de contextualização da temática. Em função dessa

necessidade, foram realizadas leituras e análises sobre o Tema Gerador na obra de Paulo Freire e sobre o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido no País na década dos anos 1990, com base em concepção de educação popular e análises de conjuntura. Um professor/professora deveria estar consciente e ser conhecedor da realidade, e como berço dos movimentos sociais e diversidade étnica regional, fazia-se necessário tais estudos (Drews, 2006).

A partir de 1990 surgiram os fóruns sociais nacionais populares de luta pela moradia, reforma urbana. Esses elencavam os problemas sociais e apontavam soluções; em parcerias com a sociedade civil organizada, exigiam os direitos fundamentais: moradia, renda mínima, ética na política, contra as privatizações das estatais, sistema previdenciário, educação e luta pela terra (Gohn, 2014, p. 71). Os movimentos sociais se caracterizam por ter identidade, projeto de vida, almejam uma sociedade democrática, sustentável, lutam pela inclusão e diversidade cultural. Nesse cenário, encontram-se manifestações de resistência que buscavam a superação desse quadro, pensando a educação com e para sujeitos, numa perspectiva de mudança de paradigma; exigia-se esse conhecimento dos professores, para poderem planejar os temas geradores.

O que mais preocupava Paulo Freire nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire, que é a utopia. Enquanto o pensamento freireano é utópico, o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire, o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo, o futuro é uma fatalidade. (Gadotti, 1997, p. 7).

O sistema neoliberal age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica que, para Marx (1982), aumenta as formas políticas e econômicas de dominação, e o Estado passa a ser gestor/controlador, e não promotor de bens e serviços, a exploração do capital sobre o trabalho que, para Gadotti (1997), são desafios em tempos de globalização capitalista neoliberal.

Contrapondo-se ao sistema vigente, vendo a possibilidade na luta de classe, o oeste catarinense é marcado pelo surgimento de vários movimentos sociais, desde 1912, quando passa pela região a Guerra do Contestado até 1916, liderada pelo monge José Maria. Esses movimentos sociais tiveram a participação de mulheres como Maria Rosa, Chica Pelega, Anita Garibaldi, entre outras. As mulheres indígenas também estão presentes nas lutas por direitos fundamentais, os movimentos sociais populares, lutaram pela preservação da terra e da vida de seus parentes. Bastaram apenas quarenta anos para que os brancos de origem europeia devastassem toda a região oeste e todo esse ecossistema que por milhares de anos foi ocupado e habitado por pessoas originárias, então denominadas simplesmente de indígenas. Esses buscam o direito à educação, à demarcação de suas terras e lutam também no Movimento de Mulheres Indígenas Camponesas.

As escolas eram multisseriadas, conteúdos descontextualizados, com desprezo da elite em relação ao campo. Quando se pensou a educação do campo, foi para preparar a mão de obra barata para a indústria. É uma forma de violência do opressor sobre o oprimido (Freire, 2014, p. 40, 62), e pensávamos que quanto mais industrializado o País, melhor ficaria a educação, hoje percebemos que a industrialização produz mais exploração e não libertação.

Surge no Nordeste o movimento pela alfabetização, com o método Paulo Freire. Cria-se o Mobral, para suprir a alfabetização e preparar a mão de obra.

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. [...] Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É 'a educação como prática de liberdade'. (Freire, 2014, p. 24-25).

Para Freire, o método precisa ser dialógico e político, se desloca da opção da linguagem para opção política, cria consciência de si e do mundo. Para entendermos o método freiriano, precisamos ter consciência de mundo da cultura e de sociedade de classes. A consciência é produzida, e a educação também.

Podemos então salientar que a educação popular visa conhecer a realidade, investigá-la e refletir sobre ela. Conhecer a função do Estado e das políticas públicas faz com que a população passe a participar na construção democrática da sociedade. É na lógica de projeto popular de cidadania que construímos uma política educacional que possa garantir uma educação, que as pessoas possam participar na busca de mudanças necessárias, para a si e para os outros. A educação popular surge na conjuntura concreta da luta de classes do continente Latino – americano. Uma conjuntura que se desenvolve dentro do macro-histórico dos processos de libertação nacional. Um movimento que iniciou no final da década de 1930, se estende pela década de 1960 e se mantém, nos movimentos sociais rurais e urbanos.

Os educadores que faziam o movimento pela educação popular e as lutas por escola pública: Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darci Ribeiro, Anísio Teixeira e tantos coletivos de docentes, educadores e pesquisadores (Arroyo, 1998, p. 132). Esses educadores, assegurados pela Constituição Federal de 1988, garantiram vários direitos, que vivenciamos em 2017, muitos estão sendo ameaçados.

Para Freire (2014), a educação popular é a garantia da construção da cidadania das classes populares, que requer o desenvolvimento das habilidades e convicções como: autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança, ação coletiva e senso crítico. O desenvolvimento das habilidades instiga a capacidade de formar opiniões com fundamentação científico-investigativa, tornando assim um sujeito histórico, com capacidade de compreender o grupo ao qual pertence e os fatores responsáveis pela sua atual condição de vida. Esse processo leva os trabalhadores e trabalhadoras a reconhecerem-se como sujeitos de direitos e indignarem-se com injustiças sociais. De agir coletivamente com ações solidárias e conscientes.

A experiência histórica da educação popular de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito a aspectos relacionados aos pressupostos metodológicos, também foram incorporados e assumidos pelo Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina desde a origem de sua criação. (Gaspareto; Collet, 2013, p. 19).

Por muitos anos, a educação do campo ficou atrelada às ideias neoliberais, desenvolvidas por pessoas que não conheciam o trabalho, a vida no campo e a relação entre educação e camponeses. O método de Freire possibilita às pessoas produzirem o conhecimento. Na rela-

ção com o outro se produz autonomia, cria postura e constroem-se sujeitos da própria história. Os movimentos sociais vão forjando sua história: na década de 1980 e 1990, surgem os movimentos da educação do campo, sem interesse do governo e nem dos professores cheios de preconceitos com o método tecnicista, “só fazer sem pensar por que fazer”. Mais tarde, a educação do campo veio impulsionada pelos pais e trabalhadores da educação, mas o sistema opressor capitalista trouxe a educação bancária, e os movimentos sociais lutam pela cultura popular e confrontam-se com a cultura opressora.

A educação popular acontece a partir das características culturais, econômicas, políticas e sociais de cada país, de cada povo, tendo a concepção metodológica dialética, a qual contribui com a classe trabalhadora no esforço de sua libertação. Para Freire (2014, p. 41), essa libertação se processa na medida em que a classe trabalhadora se fortalece, tanto na organização como na formação de quadros para a luta. É aqui que a educação popular tem a contribuição específica de articular teoria e prática, processos formativos e organizativos, numa concepção que potencializa a luta dos trabalhadores e esclarecendo os processos históricos.

Entendemos a partir desses estudos que a acolhida, o diálogo, o respeito, a postura, a autonomia, são princípios percebidos no movimento das mulheres camponesas, trazem suas dores, dialogam sobre problemas em comum, buscam soluções coletivas compreendendo-se como sujeitos.

O próprio movimento se constitui numa prática pedagógica. Paulo Freire (1987) associava alfabetização e politização.

A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo. (Gadotti, 1997, p. 10).

Percebe-se, nas observações e leituras, que o trabalho construído pelas mulheres camponesas vem de encontro com a educação popular, por visar conhecer a realidade, investigá-la e refletir sobre ela. Arroyo (2014) e Freire (2014) falam das pedagogias dos coletivos sociais: Pedagogias da produção do viver; Pedagogias de desenraizamento e desterritorialização; Pedagogias de resistência à dominação; Pedagogia de libertação/emancipação; Pedagogias da terra; e Pedagogia do oprimido. São pedagogias trazidas pelos coletivos sociais populares, cujas contribuições podemos reescrever junto com os movimentos sociais e à educação.

O diálogo se faz necessário para compartilharmos nossos saberes e experiências. Para Freire (2014, p. 167):

Os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la.

A pesquisa participante para Freire (2014) nos ajuda a perceber as situações limites da comunidade e os problemas por eles vividos. Relacioná-los de forma dialógica e crítica são os propósitos da construção curricular, que constrói uma rede temática, onde estabelece



relações e busca aprender a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural, em diferentes planos de análise.

Esse processo permite uma seleção de conhecimentos pertinentes, que precisam ser trabalhados, partindo de dimensões microestruturais, próximas, locais para meso e macro, estabelecendo relações com o contexto nacional e mundial, em que se tem uma intencionalidade explícita de desenvolvimento das condições sociais dos sujeitos. Essa organização metodológica motiva o diálogo e o pensamento crítico e reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento, que vem em resposta à necessidade concreta das pessoas. Para Freire (2014, p. 184-185), “[...] o diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.”

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que buscaremos o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (Freire, 2014, p. 121).

A expressão tema gerador, na teoria freiriana, refere-se a temas que levam à produção, ao desenvolvimento ou à fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos ligados à realidade local e às condições existenciais dos educandos. Entende-se que, ao optar pelo conhecimento necessário à compreensão da realidade, as mulheres aprofundam a pesquisa daquele assunto e constroem novos conhecimentos.

O tema gerador é um tema problema que gera a dor. Exemplo: salário-maternidade não é tema gerador, mas a falta do salário-ma-

ternidade para as camponesas é tema gerador. Tema gerador é algo que exige posicionamento e desconstrução. Segundo Freire (2014, p. 136), investigar o tema gerador é investigar o pensar dos sujeitos sobre a realidade, seu atuar que é sua práxis.

Como podemos observar no coletivo, os sujeitos durante o processo de formação, organização e luta aprendem a ler a realidade sociológica, a definir e construir suas estratégias de atuação política e social. O fato de as pessoas se organizarem na busca por autonomia representa uma ruptura dos paradigmas do papel da mulher na sociedade, onde ela recebia uma educação para ser obediente, submissa e servidora.

Um ponto fundamental nesse processo é a compreensão de que o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana, partindo da experiência concreta dos indivíduos e de seu grupo. Valorizando a bagagem cultural e saberes naturais, tornando-os fontes de pesquisa. Produzem novos conhecimentos, através de leituras, debates, planejamento de suas ações e implementações das atividades que as instrumentalizam, para construir propostas de trabalho de luta e reivindicações, buscando soluções para os problemas.

Paulo Freire (1991), em sua maestria de linguagem dialógica, utilizou a razão comunicativa. A linguagem é uma ação importante para a busca do conhecimento.

O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber é o saber que a gente também se pode. O povo tem direito de saber a teoria da prática do povo. Quer dizer: a prática do povo é absolutamente fundamental, mas a prática é a teoria dela mesma. É preciso que o povo domine por que tem esse direito, domine

a prática, ou a teoria da prática ou o saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? [...] quando o povo também é intelectual? (Freire, 1991, p. 23-24).

O processo formativo dos movimentos sociais e populares provoca pensarem as relações que constroem, seja na família, comunidade ou sociedade. Entende-se que é na relação com o outro que aprendemos (Freire, 2014). No Movimento, a percepção, a leitura, o debate, a experiência que vai fazer perceber o conjunto de ações, reflexões, pensamentos e apontar para aquilo que é necessário ser pesquisado, trabalhado, estudado. Precisamos ter consciência para resistir às mudanças e fazer os enfrentamentos culturais, sociais e políticos. É na relação conjunta que vão produzindo a consciência crítica de maneira autônoma, cria postura e constroem-se sujeitos da história.

O método de Freire é o método de trabalhar com pessoas que produzem o conhecimento. O que faz ser um ser humano é o perguntar; não nascemos humanos, mas nos transformamos em humanos, através do diálogo questionável sobre a vida e o mundo (Freire, 2014). O ato político é o que mais humaniza os sujeitos, o que faz ser humano é minha práxis, quando nos humanizamos politicamente podemos transformar, conscientizar e construir-se sujeitos de diálogo e de prática questionando a vida e o mundo.

## **Atores formadores a partir dos temas geradores**

Importante destacar que desde o início da proposta de educação popular, todas as capacitações para docentes e educadores se processaram a partir dos temas geradores e das redes temáticas, com assessoria permanente do professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

Anos de 1997, 1998 e 1999

- **Reestruturação curricular: identidade social e a construção do conhecimento.** Professor Roberto Romano (SP), Professora Graciela Frigerio (Argentina) e Professor Antônio Viñao (Espanha).
- **Análise do discurso na interdisciplinaridade numa perspectiva de educação popular.** Professora Mara Pértile (Unoesc) e Dra. Silvia Helena Barbi Cardoso.

2000 a 2001

- **Planejamento e aprofundamento da organização curricular na proposta do Tema Gerador nos ciclos de formação. Formação continuada para coordenadores dos ciclos de formação da rede pública municipal de Chapecó.** Equipe pedagógica e Unoesc Chapecó, Edione Maria Arpini Trombetta.
- **Construção dos conceitos nas diferentes áreas do conhecimento.** Edione Maria Arpini Trombetta.
- **Aperfeiçoamento teórico sobre pesquisa investigativa.** Professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva
- **Plano Nacional de Educação.**
- **Formação continuada para professores do ensino fundamental da rede pública municipal.**
- **Fórum de debates sobre os ciclos.**

- **Formação de professores na metodologia tema gerador numa perspectiva de educação popular.** Professores Carli-  
to Merss, Odilon Poli, Leusa Possamai. Liseu Mazzioni, An-  
tonio Fernando Gouvêa da Silva (PUC/SP), Solange Alves,  
Equipe da SEC Chapecó, Luciane Maria Carminatti, Rita  
Elizabeth Durso Pereira da Silva (UFMG) e Unoesc Cam-  
pus Chapecó.

Ano de 2001-2002

- **Plano Real e a política educacional de Chapecó. Seminário de educação de surdos. Aprofundamentos teóricos e construção de conceitos. A educação no mundo globalizado. Formação continuada. A criança e a construção das relações de tempo e espaço. Espaço Geográfico: novas propostas didáticas para a construção do conhecimento. Caracterização e uso dos conceitos epistemológicos na prática pedagógica/conceitos analíticos.** Professores Lizeu Mazzioni, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Lino Castellani Filho, Bernardo Monçano Fernandes, Maristela Müller Drews, Sueli Chiqueta Ribeiro (Editora Ática), Ma-  
dalena Klein (UFRGS), André Reichrter (ULBRA/RS).

Ano de 2003

- **O uso dos conceitos nas áreas diferentes do conhecimen-  
to. Educação popular na escola formal.**
- **A democratização da escola pública: do acesso à perma-  
nência. Gestão pedagógica e gestão cultural: currículo,**

**pedagogia e cultura.** Professores Antonio Fernando Gouvêa da Silva e Pedro Carvalho Pontual.

- **A prática da cidade educadora como articulação entre educação popular e movimento social.**
- **A educação no governo Lula. A educação como prática de participação e mobilização social: retomando o plano municipal de educação. A pesquisa no cotidiano escolar.** Professores Ideli Salvatti, Pedro Carvalho Pontual, Rozenice Pacífico (UCS), Equipe SEC, Lizeu Mazzioni, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Pedro Uczai, Unoesc – Campus Joaçaba.

Ano de 2004

- **Instrumento de avaliação/reconstruir o papel social de cada área. Gestão de políticas públicas num governo popular. Seminário Nacional dos ciclos de formação. Diretrizes da alfabetização.**
- **Educação e democracia.** Professores Gaudêncio Frigotto, Odilon Poli.
- **Organização da prática pedagógica numa perspectiva dialógica na educação popular.** Antonio Fernando Gouvêa da Silva.
- **Desenvolvimento humano e currículo popular. Semana de Educação Popular SESC.** Professores Marta M. M. A. Pernambuco, Solange Maria Alves, Avaliação na educação popular, Hilda Maria Cordeiro Barroso Braga.

Ano de 2005

- **Paradigmas: visões de mundo. Ciclos de formação. Pedagogia da alegria. Avaliação e relação pedagógica.** Professor José Eustáquio Romão.
- **Projeto pedagógico – base da superação da incoerência entre o dizer e o fazer.** Danilo Gandin.
- **Letramento e compreensão leitora. Como motivar as crianças a serem leitoras.** Pedro Bandeira.
- **Uma didática para a pedagogia histórico crítica.** João Luiz Gasparin.
- **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos na infância. Resolução de problemas. Currículo em espiral.** Professor Gabriel Junqueira.

## **Projeto Político Pedagógico da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC), 2005-2017**

Conforme o PPP (Seduc, 2017) da Secretaria Municipal de Educação, em 2005, realizou-se uma avaliação com a comunidade escolar (pais, educandos, educadores, conselhos escolares, agentes de serviços gerais) através do Programa Municipal de Avaliação Institucional (Promai). Na ocasião, foram analisadas as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino, visando identificar os avanços e insuficiências como subsídios para a tomada de decisões. Os resultados do Promai foram divulgados aos envolvidos no processo para análises e, posteriormente, pensadas ações que

culminaram na IV Conferência Municipal de Educação, realizada no dia 17 de dezembro de 2005. A referida conferência aprovou a organização em séries anuais, com Sistema de Avaliação Numérica. As anotações a seguir são tiradas na íntegra do Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC), cujo objetivo é o de destacar os atores dos processos de educação continuada e das políticas educacionais. As temáticas para a formação docente foram disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, por ano de capacitação (2006-2016).

A partir do ano de 2005, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal foi reorganizada com os profissionais e elaborado um quadro curricular por níveis (berçário, maternal e pré-escola), considerando as linguagens da infância. No ano seguinte, implantou-se o Projeto Abraçando a Infância, que visava à municipalização das creches comunitárias, resultando na qualificação do trabalho pedagógico, da infraestrutura e ampliação do atendimento (Seduc, 2017).

Outro marco para a educação do município de Chapecó foi o Plano Municipal de Educação, aprovado na Conferência Municipal de Educação, realizada em 21 de novembro de 2007, o qual delineou metas e diretrizes da educação chapecoense para os próximos dez anos, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino (desde a educação infantil ao ensino superior). A elaboração do documento garantiu o envolvimento das várias instituições de ensino, públicas e privadas, conselhos municipais e escolares, servidores, profissionais de ensino das redes municipal, estadual e particular, sindicatos e comunidade em geral.

No ano de 2008, em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *campus* Chapecó, foi implantado o Programa de



Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), em conformidade ao decreto 5.840/08, que institui o ensino na modalidade Proeja e no seu § 2º prevê o curso articulado ao ensino fundamental.

Em 2012, a Seduc garantiu 36% da carga horária de trabalho orientada pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu Art. 2º, § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Ou seja, estabelece 33% em hora atividade para estudo e planejamento.

Para enfrentar novos desafios da educação, em 2013, a Secretaria de Educação implantou como pressuposto a visão sistêmica. Esse pressuposto está embasado na gestão estratégica de resultados, sistematizando a missão, o propósito, reorganizando os princípios norteadores, as metas, as ações e as estratégias como dispositivos importantes para todas as ações da proposta educacional, visando qualidade e excelência na educação. Também nesse ano foi implantada a metodologia do Sistema SEFE (anos iniciais), com a utilização dos materiais pedagógicos e livros didáticos, o qual também fornece a orientação e formação para educadores da Rede Municipal de Ensino. Ainda nesse ano, foram realizadas etapas da II Conferência Nacional de Educação (Conae), na escola, no município e intermunicipal. Concomitante, foi feita discussão nas Instituições Educativas a respeito do Plano Municipal de Educação (PME), assim como também a elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo.

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação continuou com a parceria da SEFE, houve a reorganização das aulas de Linguagens na Educação Infantil e iniciaram-se os trabalhos de adequação e re-

organização do PME, seguindo as orientações do PNE Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Em 2015, o PME foi aprovado através da Lei n. 6740, de 11 de agosto de 2015, com o objetivo geral de promover condições para o desenvolvimento integral do educando, construindo uma escola forte, que garanta o conhecimento e o respeito à diversidade para o pleno exercício da cidadania, tendo dois objetivos específicos para a formação docente: garantir formação continuada adequada às necessidades docente, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, como forma de valorização dos profissionais da educação; e valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional, fundamentados nos princípios éticos – de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como também, manter o sigilo das ações diretas e indiretas no processo educacional; II Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais; III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais,

especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

O Projeto Político Pedagógico da Seduc foi e está fundamentado no materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels, na Teoria Sócio-histórica ou histórico-cultural, cujo precursor é Lev Semenovitch Vygotsky, na Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani; ainda, a respectiva didática dessa pedagogia foi desenvolvida por João Luiz Gasparin.

Em todo o processo de trabalho docente, a primeira tarefa do educador deveria ser definir o limiar inferior da aprendizagem – o nível atual de conhecimento que os educandos já possuem sobre o tema a ser estudado em outras palavras, seus conceitos cotidianos. O passo seguinte consistiria em especificar o limiar superior da mesma aprendizagem – o que se espera e deseja que os educandos alcancem –, isto é, os conceitos científicos. Entre esses dois extremos, situam-se os demais níveis e todas as ações didáticas do educador, sua mediação necessária. (Gasparin, 2005, p. 15).

A organização do planejamento, a partir de projetos de trabalho, é uma forma possível de focar diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem globalizada, a partir do currículo. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, levantar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto/conteúdo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo. O projeto exige do educador uma postura flexível de pesquisador do conhecimento, cujos desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem e auxilia os educandos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-crítica surgiu final da década de 1970, marcada pelo desenvolvimento das análises críticas da educação. Dermeval Saviani trouxe essa proposta como uma pedagogia revolucionária que se empenha em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. A Pedagogia Histórico-crítica tem como fundamento o materialismo histórico.

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2005, p. 88).

São elementos básicos da Pedagogia Histórico-crítica: a natureza, o objeto e a especificidade da educação. A natureza da Educação provém da própria natureza humana. A seguir apresentamos todas as temáticas trabalhadas nos cursos de formação de professores da Rede Municipal de Ensino e professores formadores.

## **Temáticas abordadas para a formação/capacitação de professores**

Ano de 2006

- **A infância e suas linguagens.** Professores João Luiz Gasparin, Cássia Ferri e Gabriel Junqueira.
- **Formação de Professores e apoio pedagógico. Alfabetização e letramento.** Cássia Ferri.

- **Educadores do campo. II Seminário escola viva.** Professores Suze Scalcon, Ocsana Sônia Danyluk, Jaqueline Vasconcellos e Néri Terezinha Both.

Ano de 2007

- Práticas pedagógicas.

Ano de 2008

- **Educação infantil.** Cássia Ferri.
- **Escola Parque – cidadã em tempo integral.** Professores Juarez da Silva Thiesen, Emília Cipriano Saches.

Ano de 2009

- **Construção do talento humano.** Rosangela Ferigollo Binotto.
- **Currículo. Aprendizagem significativa do docente e autoestima.** Marcos Meier.

Ano de 2010

- **Organização curricular – Educação e saúde – Bullying – Avaliação – Educação inclusiva. Inteligências múltiplas na sala de aula.** Equipe pedagógica.

Ano de 2011

- **Educação inclusiva: direito, ações e responsabilidades. Profissão docente, uma profissão em movimento: desafios para o professor do século XXI.** Equipe pedagógica e professora Leda Schelbe.
- **Avaliação. Limites na educação infantil. Desafios e perspectivas no fazer pedagógico. EJA: é possível e com qualidade?** Valther Maestro.
- **Sustentabilidade. Educação ambiental. Regras, normas e limites. Desenvolvimento humano e aprendizagem. Uma didática para pedagogia histórico-crítica. Dificuldades na aprendizagem.**
- **Concepção histórico-cultural e metodologia de projetos. Diferentes forma de trabalhar conceitos de matemática envolvendo as 4 operações. Concepção de educação integral de tempo integral e interdisciplinaridade. Dificuldades e superações na elaboração de projetos pedagógicos. Educação especial: legislação e intervenção. Planejamento e avaliação na perspectiva inclusiva. Humanização do serviço público. Teoria histórico-cultural e pedagogia. Histórico-crítica: o desafio do método dialético. Desafios educacionais do século XXI. Primeiros socorros. Estimulação essencial. Ludicidade. Identidade e diferença. Bases cognitivas neurológicas da aprendizagem. Projeto Político Pedagógico.**

Ano de 2012

- **Educação e direitos humanos. Educação e diversidade. Educar no século XXI. Matriz curricular. A afetividade na aprendizagem. A geração Y. Elaboração de projetos. Sociedade e cultura africanas: sua contribuição para a história da humanidade. O papel do coordenador pedagógico na escola. Psicomotricidade. O fazer pedagógico na educação infantil. Resiliência, cultura da paz e inclusão. A práxis educativa na trajetória de uma educação de qualidade.** Valther Maestro e Ana Maria Eyng.
- **Cidadania e educação – o futuro em nossas mãos.**

Ano de 2013

- **Gêneros textuais e produção de texto.** Thania Mara Teixeira Asinelli.
- **Reflexões sobre o ensino de matemática: metodologias e investigação matemática.** Renata Lima Ludovico.
- **Fenômeno religioso no decorrer da história. Ser humano, identidade cultural e religiosa. Educação na atualidade.** Araci Asinelli da Luz.
- **Globalização, União Europeia, CEI e Rússia, América Latina, Xenofobia, Migrações, pobreza.**
- **Relação professor X aluno. Cultura corporal/jogos e brincadeiras. Pensando estratégias de ensino e aprendizagem. O que conduz uma relação familiar. O juiz vai à escola.** Herminio A. Darold.

- **Coisas sobre escola, ou o que dá as pessoas o poder de ensinar o outro ser humano e de onde provém essa autoridade.** Edivaldo José Bortoleto.
- **Leitura, cultura e formação do leitor.** Márcia Bianchi.
- **Ideias além do giz – Linguística e alfabetização.** Carmen Lúcia Gabardo.
- **Programa bolsa família/frequência escolar.**

Ano de 2014

- **Viroses e doenças prevalentes da infância/saúde bucal/ primeiros socorros. O adolescente no contexto atual. Cuidados com a saúde do professor. Mudanças climáticas. Ensino religioso e prática de ensino/currículo/avaliação.** Leonel Piovezana e Gilberto Oliari.
- **Movimento X linguagem. Uso do livro didático. Altas habilidades. Conhecendo o trabalho do 2º professor. Interdisciplinaridade: a construção de uma prática pedagógica inovadora.** Claudécir dos Santos.
- **O uso das tecnologias como recurso pedagógico e as implicações nos dias atuais.** Oto João Petry.
- **Brincar a paz. Construção de limites na infância. Sexualidade do deficiente. Neurociência.** Rodrigo Sartorio.
- **O uso das tecnologias. Conselho de classe. Educação Museal e educação patrimonial. Infância e pedagogia histórico crítica. Função do professor/planejamento e didática.**



Anos de 2015

- **Educação inclusiva. Práticas do professor em sala de aula. Motivação, emoções e sentimento em crianças e adolescentes.** Rodrigo Sartorio.
- **A educação brasileira, os desafios da escola e o direito à diversidade.**
- **Consumo e consumismo. Avaliação e autoavaliação. A importância da brincadeira na educação infantil. Diversidade cultural, musical, social, religiosa, ética e de gênero. Base nacional curricular. Equipe da SEC.**
- **MINDLAB.** Giovana Didoné Piovezana.

Ano de 2016

- **O resgate da autoridade do professor. Economia pessoal. MINDLAB. A prova como instrumento de avaliação. Educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Equipe SEC de Chapecó.** Cesar Augusto Amaral Nunes.

Toda formação continuada teve como base teórica estudos a partir do materialismo histórico-dialético, com base em pressupostos de que o que move a história são as relações materiais de produção, relações estas estabelecidas entre as pessoas e a natureza e entre as próprias pessoas. Foram realizados estudos da Teoria Sócio-histórica com o objetivo de explicar o aprendizado humano a partir de sua natureza social. Na compreensão de que a Pedagogia Histórico-crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e a Didática da Pedagogia Histórico-crítica busca traduzir para a sala de

aula o processo dialético – ação – reflexão – ação, trabalhando o conhecimento científico, realizaram-se capacitações e formação continuada com profissionais, pesquisadores da educação. Na compreensão de que o materialismo histórico-dialético, a Teoria Sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica constituem a fundamentação teórica, enquanto base para orientar o trabalho do educador, proporcionando um meio de construção do conhecimento socialmente elaborado, que se constituem na capacitação e formação previamente concebida dos profissionais da educação do município de Chapecó (SC).

## **Considerações finais**

Acreditamos que o objetivo de mapear as atividades e cursos de formação continuada para docentes e trabalhadores da educação municipal de Chapecó, como de seus atores nos processos de formação, conseguimos apresentar em forma de texto, pesquisando em documentos do acervo da Secretaria de Educação e nos acervos particulares de professores protagonistas.

Listamos temáticas e principais atores, professores palestrantes e ministrantes de cursos e conferências e de atores, sejam por instituições, sejam também por consultores e equipe pedagógica da secretaria de educação do município.

A pesquisa nos possibilitou entender e concluir que as epistemologias, bem como bases teóricas não diferiram, seguiram em processos contínuos de ideais e conhecimentos necessários para práticas pedagógicas escolares. O que mudaram foram as metodologias de capacitação e de formação docente no tocante à preparação das aulas, eliminando os temas geradores a partir do ano de 2005 e consequen-

temente a fundamentação teórica com bases em Paulo Freire, como ator principal.

Pudemos constatar que a produção de materiais didáticos, em um primeiro momento, é construída a partir do diálogo e da pesquisa da realidade com os estudantes, e a partir de 2005, volta-se à adoção de livros didáticos e apostilas, como também de experiências de agências educadoras, como forma de inovação e/ou tentativas de melhorias dos processos ensino-aprendizagem.

Observamos que nas gestões municipais de educação do município de Chapecó, no período de 1997 a 2017, os processos de formação foram intensos para seus militantes, equipes pedagógicas, com participação intensiva nas elaborações de propostas curriculares do estado de Santa Catarina, formação política educacional específica, para atender às demandas e necessidades ideológicas dos partidos de gestão. Esse processo de formação, com mais tempo e leituras, não aconteceu com os professores das escolas que, pelo que registramos, através das horas e locais de capacitação/formação, foram cursos de curta duração, intercalados com sala de aula e trabalhos nas escolas. A grande maioria não consegue assimilar, colocar em prática, entendendo a proposta como orientada por profissionais contratados e pelas equipes de trabalho da secretaria de educação. Quando os professores são liberados de práticas de pesquisa para formulações de seus planos de ensino e de suas aulas, sentem-se aliviados e se firmam nos encaminhamentos e conteúdos propostos por livros didáticos e/ou apostilas, poucos permanecem como pesquisadores. Nos processos de formação, o foco foi o sujeito educando, como melhorar sua avaliação, seu desempenho, e em nenhum momento pudemos registrar o foco para qualidade de vida e de interesses na real formação do pro-

fessor, considerado apenas pela sua formação formal nas graduações e pós-graduações. A quantidade em horas de formação sempre foi muito valorizada!

Quanto às instituições de ensino de Chapecó, as universidades estiveram presentes nos processos de formação, representadas por seus professores de carreira, vinculados à simpatia partidária de cada gestão, sempre com consultorias de professores ou agências educacionais de fora do município. Em nenhum momento as gestões de educação municipal apostaram nos conhecimentos e assessorias continuadas de educadores locais, mesmo que já doutores – professores locais, que de forma ou outra, sempre apareceram contribuindo nos processos educativos.

Identificamos também o papel dos atores na produção e em suas concepções, com textos disponibilizados para estudos, que nos possibilitam entender os contextos e caminhos da educação nos movimentos políticos e de gestões municipal. A aprovação de projeto de pesquisa, subsidiado pela Fapesc e pela Unochapecó, são de extrema importância, quando não só se caracteriza pelo relatório, textos para livro ou artigos, mas pelo acúmulo de documentos e possibilidades de exploração para novos estudos, pesquisa, uma vez que agregam muitas informações e que permanecerão em cópias, em arquivos do PPGE em Educação da Unochapecó.

## Referências

ARROYO, M. G. **A organização da escola em ciclos de formação.** Chapecó, maio 1998. Mimeo. (Notas de palestra proferida para os educadores da Rede Municipal de Educação de Chapecó, SC).

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria n. 033/2000**. Homologa e publica Parecer n. 021/2000 do Conselho Municipal de Educação que aprova Emenda n. 01 ao parecer 010/98 que trata da organização do Ensino Fundamental em Ciclos. Chapecó, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n. 035/98**. Homologa e publica Parecer n. 010/98 do Conselho Municipal de Educação que aprova a organização do Ensino Fundamental em Ciclos. Chapecó, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Princípios Políticos Pedagógicos**. Ler e escrever a realidade para transformá-la. Chapecó, ano 1, n. 1, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coletivo: princípio de mudança. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Chapecó, v. 1, 1998.

DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

DREWS, M. M. **O tema Gerador no ensino de história**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_; TORRES, C. A. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. Movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina: em busca de uma pedagogia camponesa e feminista. **Grifos**, Chapecó, n. 34, v. 34, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_; BRINGEL, B. M. (Org.). **Movimentos sociais na era global**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K. **O Capital**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Difel, 1982. v. 1.

MAZZIONI, L. Educação: transformando a vida e a cidade de Chapecó. In: BOSENBECKER, L.; SIGNORI, A.; UCZAI, P. F. (Org.). **Chapecó uma cidade transformada**. Chapecó: Mercur, 2004.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: Cogen, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó: Secretaria de Educação, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

## CAPÍTULO V

### **Formação continuada e epistemologia: uma interlocução necessária**

Ricardo Rezer; Ireno Antônio Berticelli; Edivaldo José Bortoleto

#### **Introdução**

Partimos do pressuposto de que propostas de formação continuada se constituem de ações que apresentam aspectos teleológicos (possuem determinados fins), axiológicos (veiculam valores), bem como epistemológicos (tratam do estudo de determinados conhecimentos). Mesmo que esses aspectos não sejam explicitados, eles fazem parte de tais propostas, com implicações, em maior ou menor medida, na prática pedagógica de professores e professoras que atuam em diferentes contextos escolares.

Partindo disso, neste capítulo, temos por objetivo evidenciar a necessidade de aproximações entre formação continuada e epistemologia. Para tal, tomamos como referência, uma pesquisa realizada



que se desenvolveu na direção de compreender os fundamentos epistemológicos presentes nas propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC) a partir de 1996. Ou seja, o recorte deste capítulo se move na direção de identificar elementos epistemológicos, mesmo reconhecendo que neles estão também contidos aspectos teleológicos e axiológicos, partindo do pressuposto de que a epistemologia pode representar o eixo central dos processos de formação continuada.

Inicialmente, apresentamos um tópico acerca da complexidade ôntica do conhecimento educacional, focando a discussão no tema “processos de formação continuada de professores”, que servirá de ponto de partida para o desenvolvimento das análises que serão apresentadas. Logo após, apresentamos uma síntese da análise realizada sobre propostas/ações de formação continuada que foram identificadas em nosso estudo, produzidas no contexto em tela. Tais argumentos se movem na direção de contribuir com argumentos que potencializem a formulação de propostas de formação continuada de maneira articulada com discussões de cunho epistemológico.

## **Complexidade ôntica do conhecimento educacional: os processos de formação continuada de professores**

O conceito de *formação continuada*, no Brasil, recebeu sua formalização legal e normativa principalmente no *Plano Nacional de Educação (PNE)*, anexo à Lei n. 13.005/14 de 2014-2024, especificamente nas Metas 15 e 16 que, a seu modo, reflete o pensamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96; também das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Impõe-se uma pergunta: Quando e por que surgiu a inquietação que fez emergir a questão da *formação continuada*?

No rol de uma plêiade de importantes educadores, podemos destacar Nóvoa (1991), Estrela (1997), Gatti (1997), Veiga (1998), entre muitos brasileiros e portugueses que na década de 1990 foram configurando e respondendo, a seu modo, a esse problema derivado da deficiência da formação inicial, por um lado, e da necessidade de atualização de toda e qualquer profissão, por outro lado. Fazemos esse destaque de autores acompanhando Clarisse Martins de Araújo, Everton Melquíades Araújo e Rejane Dias da Silva (2015, p. 59), professores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Há quem precise a data do início dos estudos e debates em torno deste tema, remetendo-a a 1995. Afinando mais ainda a precisão e significação dessas datas: “A discussão sobre a formação de professores no cenário brasileiro não se constitui em uma temática recente, posto que, desde a década de 1980, ela se tornou uma das questões centrais do campo educacional.” (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 58). Portanto, foi a partir de então que a formação continuada se tornou um dos importantes campos de produção da pesquisa em educação, ou seja, a questão se torna problema de investigação, no Brasil e fora dele, nos sistemas educacionais.

A literatura sobre este tema, a começar pela legislação específica, é de uma polissemia tal que configura algo próximo a uma Babel. Os conceitos são tantos que, afinal, acabam por caracterizar a *complexidade* do problema. E, ao que parece, até o momento, muito há que

investigar em torno da formação continuada, face às reais condições de crise em que se encontra a educação e face aos resultados obtidos nas últimas três décadas, no Brasil.

Vamos a alguns dos principais conceitos emitidos, primeiro, pela legislação brasileira; depois, por especialistas. Diz o texto da LDB, Art. 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Depreende-se, pois, do texto da lei, a caracterização da formação para o trabalho educacional como *competências* (Inciso I), *capacitação* (Inciso II) e *atividades* (Inciso III). Essa é a conclusão da análise que fazem ao texto Magalhães e Azevedo (2015)<sup>1</sup>. De acordo com Canário (2013, p. 32 apud Castro; Amorim, 2015, p. 37), há o que denominou de “flutuação terminológica”, em que se empregam, indistintamente, os conceitos “educação continuada” e “formação continuada”. Esses conceitos não dizem respeito a uma aproximação com

---

1 *Vide* p. 15 de seu artigo (conceitos assemelhados ao que se espera para a formação do trabalhador da indústria, do comércio e de serviços em geral).

a vida. Castro e Amorim (2015, p. 39) entendem que “[...] o conceito educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimento. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob perspectivas de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento [...]” com vistas à melhoria do desempenho. Arrolam, ainda, os autores, os conceitos de “educação permanente” e “processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos”, a que atribuem a *dimensão experiencial*, e não apenas técnica, como objetivo a ser alcançado<sup>2</sup>.

A formação continuada pode ser olhada de fora para dentro, ou seja, como algo que alguém faz para outrem. Assim são as propostas da legislação específica. Outro olhar é o de dentro para fora, ou seja, do educando que, situado no mundo, busca lê-lo em função de sua vida e de sua coletividade. E, aqui, a coletividade é o *mundo*. Não há educação, menos ainda educação continuada se esta não for entendida como viver no mundo e com o mundo (*ecoeducação*), pois cada ser dito vivo ou não, se conecta indissolivelmente a todos os demais seres. Cada ser se institui e é instituído *com e por* todos os demais seres sem que, contudo, dissolva sua individualidade e a perca no mundo. Cada ponto da história do universo determina o ponto seguinte. Mesmo a explosão astrofísica do *Big Bang* se fez no contexto. E, portanto, a educação continuada é *autopoiética*, no sentido que lhe conferem Maturana e Varela, absolutamente longe de um solipsismo cartesiano de um *cogito* que institui o indivíduo. Pensamos e somos

---

2 Constitui importante discussão deste tema o Dossiê publicado pela revista *Cedes*, em 2015. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, jan./abr. 2015.

pensados. Nos auto-organizamos e somos organizados. Fazemo-nos e somos feitos.

Nem é possível pensar uma educação ou formação continuada impondo um padrão normatizado. O docente que participasse de todos os cursos, de todas as palestras, de todas as reuniões que se lhe oferecessem, que lesse todos os livros e artigos que o tempo disponível lhe possibilitasse etc., não garantiria, por isso, necessariamente, sua adequada formação continuada. Pois somos seres no mundo, com o mundo. E, portanto, somos um feixe de relações absolutamente complexas, seres complexos, num mundo absolutamente complexo. Se, por um lado, como garante Maturana, somos sistemas fechados, ou seja, reagimos ao mundo externo de conformidade com nossa organização interna em dado momento, por outro lado, nada nos caracteriza mais que o sermos seres de linguagem (*linguageiros*, como diz Maturana). E nada caracteriza toda forma de vida que *o ser linguagem*, que é bem mais que *ter* linguagem. O esvaimento da vida é, pois, o esvaimento da capacidade de exercitar a linguagem de todos os níveis e formas, coisa comum, dos seres unicelulares aos seres humanos.

Não seria, essa reflexão, levar longe demais o tema da formação continuada? Não estaríamos extrapolando e divagando sobre tão debatido tema, há mais de trinta anos? Não carece dúvida de que se os resultados obtidos nesses trinta anos de múltiplas propostas legislativas, normativas e acadêmicas tivessem surtido o efeito esperado, nossa reflexão seria mera veleidade. Para começo de reflexão sobre isso, acompanhamos Gatti e Barreto (2009), que asseveram sequer haver clareza sobre o que se propõe com formação continuada. A polisssemia em torno do tema presente na própria legislação nos atesta tal falta de clareza sobre o conteúdo do(s) conceito(s). Esses autores

fazem desfilarem uma série de atividades tidas, correntemente, como educação ou formação continuada, destacando-lhes a característica de não promoverem trocas. E é esta última palavra que parece encerrar algo que caracteriza formação continuada. A “troca” é relação com o mundo. A “troca” é resultante da linguagem (de todas as formas imagináveis de linguagem) que estabelece relações. Pensando, agora, pela contramão da formação continuada, ou seja, pensando a partir dos sujeitos, dos professores, dos educandos, de cada um de nós, o que seria para nós a formação continuada senão troca com o mundo, acordos linguísticos estabelecidos com o mundo, na absoluta complexidade, isto é, no fluxo das infinitamente complexas relações bio-psico-físico-afetivas-sensoriais-mentais que estabelecemos com o mundo, seja pela nossa vontade ou sem a nossa vontade, ou seja, pelo nosso definitivo estar no mundo – *In der Welt Sein* (como diz Heidegger, nosso *Dasein*). Não parece fora de propósito para essa compreensão de nossa formação continuada a ideia de Sartre (2011), de que somos seres *jettés dans le monde* (jogados no mundo), uma tradução filosófica do *Dasein* de Heidegger de *Ser e tempo* (Heidegger, 1995), do “estar aí”, pura e simplesmente.

O que nos leva a tão longínquas paragens do pensamento humano, em vez de nos atermos à farta legislação e à literatura, mais farta ainda, sobre o tema? É a convicção de que é inócuo sobrepor remendos de pano novo sobre um fato puído, desgastado, sofrido e muitas vezes aviltado, desvalorizado, marginalizado e despossuído, tantas e tantas vezes desqualificado, no contexto social, econômico e financeiro também. Atente-se para as reportagens de professores e professoras levando pontapés, socos, “gravatas” em pleno espaço escolar. A recorrência dessas coisas e de coisas semelhantes não é tão

raro acontecerem. Em suma: a formação continuada é uma demanda diretamente ligada à deficiência da formação inicial. Isso não significa, nem de longe, que a educação continuada seja dispensável e não faça sentido. Na verdade, ela não faz sentido como reparo à formação inicial. É muito, mas muito mais que isso, ela faz, sim, sentido, quando se pensar pela ótica da complexidade, auto-organização e autopoiese da formação dos docentes. Ou seja: nada há, nem nas proposições legais nem nas proposições acadêmicas que repare vidas precarizadas. Nada. Essa precarização do trabalho e, portanto, das *vidas* de tantos professores é amplamente denunciada numa infinidade de pesquisas realizadas, bem como pela mídia, quase todos os dias, com exemplos estarrecedores. A questão da educação não precisa e não faz o menor sentido ser olhada *post factum* (depois de tudo acontecido). Ela precisa ser pensada e tratada *ante factum*, ou seja, antes que venha a se tornar o que se tornou. Seria essa uma visão que raia ao *apocalipse* (no sentido etimológico do termo)? Não. É apenas redizer o óbvio, aquilo que “todo mundo sabe”, o que vem sendo dito quase todos os dias na mídia e no Congresso Nacional: que a educação não está bem, que está muito mal e que precisa ser prioridade (*prior*, em latim, é *o que vem antes*). Em sendo prioridade, evitar-se-ia esse *post factum* (depois do já feito). Cabe rememorar a paráfrase de uma frase proferida pelo ex-ministro da educação o prof. Dr. Cristovam Buarque, que souu mais ou menos assim: “Enquanto houver apenas palácios do Governo, paços municipais, palácios da justiça e assemelhados e não houver *palácios da educação*, as coisas não mudam.” Perdoe-nos o ex-ministro se em algumas dessas palavras não conseguimos manter-nos fiéis ao sentido originário. Contudo, entendamos bem o ex-ministro e entendamos bem nosso discurso: que entre o palácio e a choupana (*tapiri*, como se diz na Amazônia), há uma gradação imensa. A abundância

de dinheiro que se vê em desfiles incessantes de malas abarrotadas dele justifica qualquer indignação face aos problemas aviltantes por que passam uma infinidade de professores, nesse nosso país de tantas riquezas que está reduzido à pobreza de milhões e milhões, números que não encontram guarida nem suficiente explicação por quem quer que seja. Não se trata, não, de opinião catastrofista, apocalíptica, literária e diletante. Não cabe aqui arrolar estatísticas, face ao óbvio já demonstrado estatisticamente, à saciedade.

Ora, mas a que vêm essas considerações, a propósito do escopo deste texto? Elas vêm com a finalidade de nos apercebermos que a trama de que os humanos são feitos e se fazem é muito complexa para supor que algumas medidas legais ou acadêmicas conseguem urdir a trama daquilo que constitui a *formação continuada*. Por exemplo, à luz dos dados coletados pela pesquisa que deu origem a este capítulo, chegamos à clara conclusão de que nem a educação e muito menos a formação continuada se fazem com colonialismo ideológico, nem com colonialismo teórico, nem (e muito menos ainda), com colonialismo político de governos que, ao assumirem, descolonizam a educação resultante de uma determinada ideologia colonizadora para colonizá-la segundo a imagem e semelhança das figuras que passam a mandar em seu curral político-partidário, principalmente sobre os professores e professoras que são sempre o braço mais estendido, em todos os recantos do território governado, desde as instituições educacionais mais centrais até aquelas situadas nos rincões mais remotos dos municípios, dos estados, ou da Federação. Pois não há nenhuma presença de agente público mais capilar que a dos educadores. E, em nosso país, a somatória dos desvios financeiros que só a operação Lava Jato já contabilizou (e está apenas no começo de seu



trabalho), somada ao fantástico manancial financeiro representado pela sonegação de impostos, mais os superfaturamentos empresariais etc., tudo somado, certamente forneceriam recurso para substanciais melhorias nas condições de trabalho dos professores e professoras e nas condições de formação básica, média e superior de todos os brasileiros e brasileiras. E não se trata, nesse caso, somente da melhoria econômico-financeira de suas vidas. É muito mais que isto: trata-se da vida decente, que parece tão pouco e que é tanto. Pois, desde a formação inicial, são inumeráveis os pesquisadores que denunciam a vida precária de professores e professoras, no mais amplo aspecto de suas vidas. Mas isso, então, seria tudo? Não, nem de longe.

Formação continuada significa *a vida* dos professores e professoras. Significa essas vidas *em situação*, como dizemos, os fenomenólogos. *Estar em situação* significa *estar no mundo*. E *estar no mundo* significa *ser parte do mundo* natural/corporal/espiritual, conectados ao universo, como parte dele. O ser humano *professor(a)* não o são para algumas horas, em sala de aula ou em situação de ensino e aprendizagem, como profissionais. E, portanto, a formação continuada não pode ser episódica e tópica. É, em última instância, a condição humana em que se encontra a professora e o professor, todos os momentos da vida.

Várias propostas têm sido trabalhadas, nestes em torno de trinta anos de pesquisa: “concepção crítico-reflexiva”, de origem acadêmica (e não da legislação e normas do Ministério da Educação). E aqui deixamos falar três coautores que já citamos: Araújo, Araújo e Silva (2015). Ou seja:

No entanto, passadas duas décadas, alguns estudos produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação em educação do

Brasil, indicam que a formação continuada como o processo de reflexão-crítica sobre a prática educativa operou mudanças pouco significativas nas práticas formativas. (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 61).

Estes pesquisadores se fundamentaram nos estudos realizados por Lima (2012), Araújo (2013), Rocha (2013), Freitas (2014), entre outros que

[...] buscaram compreender como as Secretarias de Educação vêm formando continuamente os seus professores e quais as implicações dessa prática formativa para transformação social da educação escolar. (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 61).

Concluíram que o trabalho das secretarias se inspirava em uma concepção *liberal-conservadora* e na *racionalidade técnica*.

Faz isso muita diferença? Diferença, faz. “Muita diferença” provavelmente não. Pois não é aí que se situa o “Nó Górdio” da questão da formação continuada. Seria, então, a *epistemologia da prática* o antídoto para o problema? Seria o *professor reflexivo* a solução, tal como notáveis educadores propuseram (*ação-reflexão-ação*)? Alinha-se, aqui, uma plêiade de notáveis e dos mais competentes educadores na defesa dessa proposta que, além de uma prática, se constitui teoria bem fundada. Parece-nos estarmos ainda frente a uma parte apenas do problema cuja solução tantos e com tão boa teoria e prática propuseram. É claro que quanto mais tentamos nos aproximar do problema, passamos a ter a sensação de estarmos cavando, à nossa frente, um poço que se vai tornando sempre mais profundo (a epistemologia como um poço sem fundo). Assim, encaminhamentos de solução vão se tornando sempre mais complexos e difíceis de alcançar.

Contudo, ou se admite essa dificuldade crescente ou se passa sempre tangenciando o problema. Araújo, Araújo e Silva (2015) parecem ter-se colocado esse desafio para o abordar de frente. Antes, porém, de colocar a questão nos termos que eles a colocam, ressaltamos que, ao terem estudado as produções de Krazilchik (1988 apud Araújo, Araújo e Silva, 2015), Faria Jr. (1989), André (2002), Lima (2003) e Brzezinski (2006, 2007), constataram várias frentes pelas quais o problema é abordado, com diferentes campos temáticos, ou seja: “(1) a formação inicial de professores; (2) a formação continuada de professores; (3) a constituição da identidade e a profissionalização docente; (4) as políticas educacionais de formação de professores; (5) história da formação de professores no Brasil.” “Trata-se de um leque amplo de abordagens” (Araújo; Araújo; Silva, 2005, p. 59). Ainda assim, todo esse empenho louvável não parece ter chegado ao âmago da questão da formação continuada.

Não enumeramos, nem tão pouco os autores aqui citados enumeraram e descreveram todas as propostas de compreensão do tema que aqui tratamos. Além das que aparecem neste texto, há numerosas outras. Nem todas juntas parecem dar conta de que a formação continuada de professores precisa significar: “[...] um projeto de existencialidade na sua vida” (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 67). *Existencialidade na vida*. Será, essa, uma expressão vaga? Uma expressão que diz tudo e não diz nada? Não. É uma expressão *complexa*, que corresponde à complexidade de nossa *humanitas*. Estar em formação contínua significa estar vivendo de forma decente em todos os sentidos. Na página 66 do mesmo texto, os autores se referem à formação continuada como “[...] um processo de formação do sujeito humano, em seu sentido radical, aproximando as práticas de formação do pro-

fessor aos princípios da educação como *Bildung*.” Sim, *formação* e *radicalidade* são os elementos que integram o sentido de formação continuada. Isso nos faz lembrar o sentido que Henri Bergson atribui ao “tempo” como *durée* (em francês, “duração”), que é de uma riqueza, complexidade e radicalidade infinitamente maior do que o conceito de *tempo*. *Duração*, ou seja, a temporalidade contínua pela qual produzimos nossa *évolution créatrice* (evolução criadora). Este é o título de seu livro: *Evolução criadora* (Bergson, 1979). Radicalidade! Não é possível compreender a extensão e o alcance do que significa *formação continuada de professores* através de conceitos ou de ações tópicas e descontínuas, como cursos, seminários, palestras, viagens de estudos... Nem abarcam o conteúdo de *educação* ou *formação continuada*, filosofias, teorias, ideologias etc. Formar-se/educar-se continuamente é desenvolver o projeto de vida, na sua complexa trama da *humanitas*, que abrange os fios da mais complexa teia imaginável: a teia da vida individual na coletividade. O indivíduo *autopoietico* em processo de *evolução criadora* em situação temporal-espacial de *duração*.

Dá para simplificar isso, para entender melhor? Dá. Mas tendo todo o cuidado de não empobrecer demais o conceito. O que se quer dizer, aqui, com *educação* ou *formação continuada*, é o desenvolvimento de uma vida decente em todos os sentidos de humanidade. É ir adquirindo conhecimento continuamente, na *duração* do tempo, o tempo todo, quando vamos realizando “o projeto de existencialidade” de nossas vidas, como o entenderam nossos autores invocados/citados. Pensamos que não seria imprópria uma aproximação com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, expresso no título do livro que organizou: *Conhecimento prudente para uma vida decente* (2006). Parece pouca coisa. Sousa Santos escolheu termos mansos, mas sábios.

Não se trata de promover uma ditadura do proletariado, nem, tão pouco, uma revolução para tomar o poder. Parece que a decência já caracteriza suficientemente uma vida boa. Mais que ninguém, Heidegger, em sua obra *Ser e tempo*, ressalta o *inacabamento*, a *incompletude* do ser humano. A obra de realizar o projeto de nossa *humanitas* é obra da vida inteira. E outro modo de compreensão da *formação/educação* continuada que queremos traduzir com este texto se aproxima muito com o velho e bom conceito de *Bildung*, produzido no século XVIII. Suarez (2005) cita um excerto da obra de Antoine Berman (1984), intitulada *Bildung et Bildungroman*, tal como o transcrevemos:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*). (Berman, 1984, p. 142 apud Suarez, 2005, p. 193).

Merece destaque, para efeito do pensamento e conceitos que aqui se expõem, a “forte conotação pedagógica” e a ideia de “formação como *processo*”. Fica aí bem marcado o sentido da *durée* (duração) bergsoniana (“*processo*”, “evolução criadora”, “projeto de existen-

cialidade”): *autopoiese* ao modo que a entendem Maturana e Varela. Permanente fazer-se. Permanente auto-organizar-se. Construção e conquista da autonomia em heteronomia<sup>3</sup>. Afinal, ninguém é uma ilha, nem tão pouco se constitui sujeito no solipsismo, mas, sim, na coletividade universal homem-mundo: ser humano/natureza, uma vez que é parte dela e nada há de absolutamente outro no mundo. O conceito singelo de *vida decente* que adotamos de Boaventura de Souza Santos abriga suficientes condições humanas para a educação continuada no mais complexo sentido.

Com essas considerações, tornam-se, por acaso, vazios de sentido tantos esforços despendidos por tantos educadores que nos ofereceram possibilidades de realização da tão desejável *formação/educação continuada* de professores/educadores? A resposta é um contundente não. São contribuições de inestimável valor para a compreensão desse conceito. Contudo, nem a legislação vigente, nem tantos esforços parecem ter surtido os efeitos esperados. Autores que aqui citamos o atestaram. E no âmago dos fracassos está a parcialidade das propostas veiculadas. Não se tem levado na devida conta a complexidade do pró-

---

3 A nosso ver, o tão propalado conceito de “autonomia” precisa ser repensado. Em grego, *autós*, significa “si mesmo”. E “*nómos*” é “norma”, “lei”. Portanto, etimologicamente, *autonomia* significa aproximadamente “norma para si mesmo”. “Lei para si mesmo” ou “lei de si mesmo”. Assim, trata-se de conceito indefensável, quando se pensa, hoje, mais que nunca, em nossa natureza sociocultural em que produzimos nossa identidade ao mesmo passo em que é produzida pelo mundo (no sentido mais amplo possível). Somos sujeitos a um tempo e ao mesmo tempo somos sujeitos assujeitados. Nossa autonomia, portanto, é relativa e relacional, no sentido de *heteronomia* contextual em que se produz, sim, nossa individualidade singular. *Heteronomia* não subsume a *autonomia* nem a individualidade e singularidade. Pelo contrário: torna o sujeito muito mais pleno de sentidos.

prio ser humano educador/professor. Não se atentou para a dimensão da *existencialidade* desses profissionais. Não é apenas a mente que precisa de suporte. Não é apenas a racionalidade que precisa ser desenvolvida e aprimorada. É a *humanitas* que precisa do cuidado multiforme que leva àquilo que parece tão singelo, tão simples: *uma vida decente*. Parece tão pouco e é tudo. Se não é tudo, é, ao menos, suficiente. Não há mais que necessidade de uma vida decente. A singeleza do adjetivo dispensa longas explicações, ainda que encerre nele a complexidade da *existencialidade humana* a que se referem autores que aqui citamos e que se debruçaram com tão admirável seriedade e competência sobre este problema. O professor com uma vida decente pode, sim, abrir-se às possibilidades de realização de um projeto de vida. Do contrário, nem todas as academias do mundo, nem todas as bibliotecas do mundo, nem todos os mestres do mundo serão suficientes para sustentar efetiva formação/educação continuada. De ninguém se pode exigir que seja herói o tempo todo. E é o que acontece com uma infinidade desses profissionais lançados à própria sorte face a tão complexa atividade quanto é a de docente. Não cabe aqui enumerar quais são todas as condições dos docentes para compor uma vida decente, até mesmo porque não há um só modelo ou padrão para tal e nem se poderia tomar os assim ditos países desenvolvidos para fornecer padrões estereotipados, dadas as culturas, as histórias tão diferentes. O Brasil, devido as suas dimensões, também não pode adotar um único padrão. Regiões distintas, culturas distintas, condições climáticas distintas, ecologias distintas ditam por si os modos pelos quais os docentes estariam em condições favoráveis de cultivar vidas decentes, em permanente processo de formação/educação, sob todos os pontos de vista característicos ao exercício pleno de sua autonomia na heteronomia que os constituem. Ninguém pode simplesmente ser produzido enquanto professor. A teoria de auto-

-organização nos garante que o ensino não será exatamente o que o discente aprende, tal qual. Ser auto-organizacional, autopoietico, o ser humano se constitui, em sua *humanitas*, nas trocas, sim, com os outros, a um tempo, mas a outro tempo Maturana nos assevera que essas trocas são efetivadas em sistemas fechados, nas condições em que os sistemas vivos se encontram no momento da troca. Mais uma vez, *autonomia* e *heteronomia* andam juntas. Nossa história individual é, a um tempo, singular, única e, ao mesmo tempo, é história do mundo, dado que somos seres *em situação*. Assim, a educação/formação continuada precisa ser entendida neste sentido: o indivíduo inserido num contexto. Repare-se, porém, que não há apenas contextos postos – o mundo –, senão que, como ser de *vontades*, o ser humano conquista seu espaço no mundo por mérito seu, num, se nos permite dizer: *heteromérito*. Contudo, sua história está amalgamada na história do mundo. Bem por isso, essa visão do processo de formação continuada não dispensa, de modo algum, as políticas públicas que, ao serem produzidas, os agentes públicos precisam mais ouvir que falar; mais auscultar que puramente determinar. É na auscultação que se captam quais são os sentidos de vida de docentes que buscam sua formação continuada. Todos, agentes públicos ou privados/acadêmicos que se envolvem nessa temática precisam desenvolver a fina sensibilidade da auscultação, que desce à capilaridade das condições infinitesimais das vidas humanas envolvidas. Não é dos gabinetes ou dos laboratórios de portas fechadas que podem produzir-se boas políticas/propostas públicas e privadas de formação continuada, antes de auscultar.

Não há de se esquecer de que a década de 1980 aos nossos dias a educação passou, em ritmo cada vez mais acelerado, a transformar-se em mercadoria. Vastos mercados se deram conta de que “educação” se configura (em linguagem mercadológica) “mercadoria” do desejo.



E que, nesse caso, a regra de mercado é oferta X procura. E é evidente que corporações poderosas entraram no jogo para ganhar. Com isso, subliminarmente, por vezes, e ostensivamente, na maioria das vezes, o próprio jargão empresarial/industrial/comercial foi se impondo na definição do valioso e desejado produto: a educação. Conceitos como “Qualidade total” já faziam parte de um “consciente coletivo” empresarial em todo o planeta. De sorte que sua aplicação, é óbvio, seria indistinta para todo e qualquer produto, incluído o promissor produto “educação”. Isso significa que uma sofisticada engenharia e arquitetura foram postas em marcha acelerada para que a oferta fosse a mais atrativa e lucrativa possível. Custos, como em todos os casos empresariais, seriam fundamentais, sem descurar (pelo contrário), do esmero do produto, principalmente no que tange às embalagens, que deveriam ser vistosas, atraentes e convincentes. Nem tão pouco o produto deveria decepcionar o cliente (sim, “cliente”).

Ao mesmo tempo, sobreveio o gigantesco fenômeno do virtual. A informática abriu, por um lado, largas veredas de possibilidades para o fluxo contínuo de informação e também de formação. Tempo e espaço foram ressignificados, de sorte a tornar viável o acesso à informação, a qualquer tempo e em qualquer lugar. Sob o ponto de vista do mercado, tal como sucedeu para toda e qualquer mercadoria, também para o ensino, as possibilidades de oferta se multiplicaram exponencialmente. E, no caso da educação, imensas e poderosas corporações puseram gigantescas redes em marcha na oferta de serviços educacionais, em todos os níveis e formas de ensino. A educação passou a compor o rol dos serviços. Isso não é bom?

A aproximação ao pensamento de Michel Foucault nos brinda com um princípio muito interessante: nada é bom em si mesmo.

Tudo depende do que fazemos com *isso*. Hoje já não se consegue mais pensar os processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida – dos(as) professores(as) –, fora do contexto das novas formas de comunicação do mundo virtual da internet, dos celulares e outros meios similares que acabaram por subverter completamente os conceitos de tempo e de espaço. Tempo e espaço ganharam configuração completamente nova. Com isso, o tempo e o lugar do ensinar e do aprender foram completamente subvertidos. O tempo se encurtou infinitesimalmente, e o espaço implodiu infinitesimalmente, ou seja, qualquer espaço pode vir a ser o espaço da educação, seja ela do nível infantil, fundamental, médio, superior *lato e stricto sensu* e continuada. Enquanto, porém, se pensar em produzir *autonomia*, a autonomia do senhor em oposição ao escravo, o prodígio do mundo virtual não produz significância educacional. A facilidade de acesso, o baixo custo que o mundo virtual propicia para ter acesso às melhores produções do mundo, em todas as áreas; a facilidade e o baixo custo com que se pode reunir uma biblioteca gigantesca, da melhor qualidade, em quase ou em todas as línguas do planeta, no bolso, na memória de um celular ou sobre a mesa, na memória de um *notebook*, de um *macbook*, de um *tablet*, em tese, viabiliza o acesso ao mundo do saber a qualquer tempo e em qualquer espaço que não traga, por sua natureza, sofrimento impeditivo<sup>4</sup>. Porém, como nada na vida se produz por si, espontaneamente, também os meios da informática não produzem, por si mesmo, nenhum efeito sobre coisa alguma. O

---

4 Para uma discussão mais detalhada desse assunto, indicamos o texto de Berticelli (2010), intitulado *Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade*.

ser humano está sempre em sua intermediação, que lhes dá sentido. Ou então, tal como qualquer outra forma de poder, podem, tais recursos tecnológicos, ser utilizados simplesmente como meio e forma de ampliar exponencialmente a dominação de seres humanos sobre seres humanos e sobre a natureza/o mundo, em geral. A formação continuada, mercê desse mundo novo que emergiu com a informática, está nesse jogo. Não há como ficar de fora de seus efeitos diretos e indiretos. Por si mesmos, os meios da técnica eletrônica são inócuos e sem sentido. Nós humanos é que lhes conferimos sentidos: do melhor ao pior. E nisso residiu, certamente, o assombro de Martin Heidegger, o célebre filósofo, face à emergência da técnica<sup>5</sup>. A técnica está na mão dos humanos, que são capazes de se mover entre os extremos. E por que não ver na técnica que já se domina, acessível a baixo custo,

---

5 Acerca disso, cabe colocar um ponto para discussão. A atenção e o cuidado com o mundo da Técnica é importante, no entanto, a leitura de Heidegger chegaria à dimensão da Tecnologia? Seria ela, a Tecnologia, algo mais abrangente que a Técnica? Heidegger pensou mais desde o campo que da cidade. E aqui não há nenhum demérito a ele. Porém, há uma revolução tecnológica em curso, que é a saída da linguagem analógica à linguagem digital. Assim, essa revolução arrasta praticamente tudo e não tem volta (a economia, a política, a medicina, inclusive a educação e todas as taras humanas com suas outras formas de relações que tendem a se complexificar ao infinito, e não sabemos o que virá pela frente). Ainda, o último e novo celular já é obsoleto desde sua origem. Isso para empregar uma expressão de Heidegger, que diz que, quando nascemos já estamos demais de velho (*Ich Bin 20 Jahre Alt – I am 20 years old*). Em si, ela não é portadora do mal, embora, seja verdade, as guerras ficaram mais sofisticadas, mas a medicina também. E na educação? Parece que a Educação não aprendeu e nem apreendeu o alcance dessa revolução ainda, pois é um bastião que ainda continua refratário. Por outro, a EAD e outros não são nada perto desse expediente em curso. Infelizmente essa sofisticação tecnológica – que é fantástica – parece servir ao barateamento da educação e do salário dos professores. Esse movimento leva-nos a repositonar nossos problemas humanos, culturais, naturais, filosóficos, teológicos etc., um ingrediente que hoje é decisivo.

a oportunidade para potencializar a educação continuada que, agora, pode se estender sobre espaços de acesso dantes inimagináveis, em tempos também dantes inimagináveis? Mais uma vez, porém, entra nessa questão o consórcio entre *autonomia* e *heteronomia* a serem exercitadas. Não há milagre algum da técnica. Se as máquinas estão cada vez mais automatizadas, o ser humano continua sendo pura invenção e surpresa, a cada passo. O ser humano se distende pela *durée* (duração) bergsoniana em permanente estado de *évolution créatrice* (evolução criadora). Mas isso não acontece, de forma alguma, em estado de solipsismo. Pelo contrário, acontece no *diálogo*, com toda a extensão que lhe deram os pensadores, desde Sócrates na era clássica do pensamento, até Hans Georg Gadamer, em nosso tempo, aos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, os inventores do conceito de autopoiese e da *biologia do conhecimento*. Buscamos, nesse breve bosquejo sobre a formação continuada de professores e professoras, expandir, ampliar, dilatar mais sua abrangência semântico-filosófica. Da complexidade fundante do ser humano deriva a complexidade fundante da abrangência da formação continuada de professores que não se resolve com remendos. Pensar sobre esse tema, buscando viabilizar sua acontecência, demanda pensar e agir em contexto da *existencialidade* de professores e professoras. É pensar e agir no contexto de *projetos* de vida que não se resolvem somente de fora (pelas políticas públicas, cursos, conferências, leituras, bibliotecas etc.), mas que só podem encaminhar-se na conquista da autonomia que se constitui na heteronomia. Por vezes, essa ideia é traduzida por “participação”. Sim, há muito do que se entende por participação nisso. Precisa haver, porém, também *partilha* real e efetiva no processo de realização dos projetos de vida consubstanciados naquilo que convencionalmente damos vários nomes, entre os quais a formação/educação

continuada. Esse não é um problema que diz respeito só a professores. É um problema de âmbito social em que todos estão, de diferentes formas e graus, envolvidos. Partindo dessa abordagem introdutória, ingressamos a seguir na análise dos dados de nossa investigação.

## **Uma síntese das análises realizadas**

A seguir, apresentaremos as principais sínteses da análise realizada acerca das propostas/ações de formação continuada identificadas. Mas antes, apresentaremos de forma detalhada o percurso metodológico que permitiu proceder com as análises.

### *Um percurso*

O percurso realizado nesta etapa se subdividiu em dois momentos: (a) identificação de propostas/ações de formação continuada implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó, realizadas entre 1996 e 2006; (b) análise dos fundamentos epistemológicos que sustentaram a produção das propostas/ações de formação continuada identificadas.

Para análise, nos valem os materiais identificados na coleta de dados realizada pelos autores dos capítulos II e III (fica nosso agradecimento aos colegas). Os autores desses capítulos tiveram contato direto com a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no intuito de ter acesso aos arquivos da Prefeitura Municipal.

Após as buscas iniciais, nos foi enviado por *e-mail*, em agosto de 2017, pela Secretaria Municipal de Educação, uma listagem com todas as temáticas e professores palestrantes de ações de formação

continuada (eventos, oficinas etc.) realizados de 2006 a 2016<sup>6</sup>, bem como o Projeto Político Pedagógico da atual gestão, datado de 2017, conforme será discutido mais à frente. Infelizmente, não conseguimos ter acesso aos projetos que sustentaram as ações elencadas nas listagens, nem seus relatórios, o que, sem dúvidas, reduziu as possibilidades das análises realizadas.

Para obter as propostas/ações realizadas de 1996 até 2005, as dificuldades foram maiores ainda. Os autores do Capítulo II deste livro contataram os secretários(as) de Educação de gestões anteriores, que atuaram neste período, a fim de garimpar materiais para análise. Por isso, os materiais identificados referentes ao período entre 1996 e 2005 são oriundos de acervo pessoal de ex-secretários de educação do município contatados pelos colegas citados anteriormente. Após recebermos os materiais para análise, fizemos a leitura de todos eles. Partindo dessa pré-análise, selecionamos aqueles que mais se aproximavam de nosso objetivo, conforme a seguir:

Material 1: Relatório de Gestão (Chapecó – um salto de qualidade na educação, 2004);

Material 2: Texto de jornal (Chapecó nove anos na frente, 2005);

Material 3: Texto não publicado (Educação de Chapecó – governos e heranças, 2007);

---

6 Cabe considerar que os dados fornecidos dependiam de autorizações do Conselho Municipal de Educação e passar pela aprovação de vários setores da Prefeitura Municipal de Chapecó.

Material 4: Listagem das temáticas tratadas em propostas/ações de formação continuada<sup>7</sup>.

As análises se deram tendo por base a análise temática de Minayo (2008). Assim, após a seleção do material, realizamos uma análise cuidadosa de cada material selecionado, identificando e destacando os elementos em que se referiam à formação continuada de professores. Em seguida, procuramos agrupar os destaques de cada material em tópicos específicos, em um trabalho de organização/sistematização que permitiu agrupar os temas em diferentes unidades de significado. A seguir, apresentaremos uma síntese das análises produzidas a partir da articulação dos materiais identificados e dos objetivos do estudo.

### *Fundamentos epistemológicos de propostas/ações de formação continuada – aproximações possíveis entre formação continuada e epistemologia*

Inicialmente, cabe destacar que esperávamos nos deparar com um maior volume de registros e informações para análise. As dificuldades em acessar os materiais que eram de nosso interesse foram significativas, pois, ao que parece, não foi recorrente na administração pública nos últimos vinte anos, qualquer que seja a orientação ideo-

---

7 No total, recebemos 11 listas, referentes a 11 anos, entre 2006 e 2016, contendo os temas tratados (títulos), data dos encontros e ministrantes, organizados anualmente. Cada lista se refere às ações realizadas entre 2006 e 2016. Na análise realizada, esses materiais foram nominados em ordem crescente, de 2006 (referente ao ano de 2006), 2007 (referente ao ano de 2007) e, assim, sucessivamente, até o 2016 (referente a 2016).

lógica e/ou partido político à frente do governo municipal, registrar e arquivar os resultados de propostas/ações de formação continuada de maneira sistematizada.

Ao nos reportarmos ao período anterior a 2006, o acesso a arquivos se tornou mais difícil ainda, sendo necessária consulta ao acervo pessoal de ex-secretários. Isso permite inferir que há pouca memória das proposições de formação/ação continuada arquivadas, o que acarreta uma perda da história do próprio município, no que toca ao tema em tela analisado.

Os materiais que foram identificados permitem uma aproximação introdutória com os fundamentos epistemológicos presentes em cada um deles. Porém, dificultam uma análise mais profunda, tendo em vista que se constituíram de texto publicado em jornal local, texto informal não publicado, relatório de gestão e 11 listas contendo temas das ações de formação continuada realizadas, conforme detalhado mais à frente. Isso permite uma série de inferências, mas dificulta análises mais objetivas acerca das orientações epistemológicas das ações de formação continuada realizadas.

Cabe destacar que todos os materiais identificados reconhecem a importância da formação continuada dos professores. No Material 1, por exemplo, encontramos a afirmação de que, “[...] para a participação, a autonomia, a construção de processos educativos, tem sido fundamental a formação continuada baseada na ação-reflexão-ação da prática pedagógica.” (p. 21).

No mesmo material, na página 29, há um tópico específico que trata sobre o tema “formação continuada dos professores”. Nesse material, datado de 2004, consta uma afirmação que merece destaque:



Um vigoroso e permanente programa de formação continuada foi criado em 1998 pela Secretaria Municipal de Educação com base na ação-reflexão-ação da prática pedagógica, a partir da realidade, do cotidiano escolar e da ação docente na construção de um projeto político pedagógico. Em encontros mensais, durante a jornada de trabalho, no período de 1998 a 2004, somadas as diferentes áreas e diferentes grupos profissionais da educação foram efetivados 2.131 horas de formação continuada e emitidos 11.578 certificados.

Novas pesquisas devem retornar à Secretaria de Educação, a fim de tentar identificar a existência de arquivos não conhecidos que possibilitem compreender melhor os fundamentos epistemológicos destas “2.131 horas de formação”. O que fica claro no parágrafo seguinte se refere a uma preocupação louvável com o estudo dos professores em tempo de serviço.

Os professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó têm garantido o tempo mínimo de 20% da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação escolar, passando muitas vezes de 30% nos coletivos das escolas que não tem 6 turmas por turno. Esse tempo é fundamental para a qualidade da educação, utilizado para o estudo, planejamento e avaliação, permitindo uma ação mais integrada da escola e um trabalho docente de melhor qualidade.

Corroborando com essas pretensões, no Material 2 encontramos elementos que se articulam a essas pretensões, onde fica por expresse a ideia de valorização dos professores com percentual da jornada de trabalho para “[...] estudo e planejamento, formação continuada e criação do adicional por nova titulação – aumento salarial.” (p. 1-2). No material 3, encontramos a mesma afirmação por expresse.

O fato de reconhecer a importância do estudo em tempo de trabalho, a princípio, representa um elemento importante para a formação do docente. Ou seja, reconhece a necessidade de o professor estudar, um esforço inerente à profissão docente, mas pouco reconhecido do ponto de vista das condições objetivas para tal. Porém, embora sinalize para o tema, em se tratando de um relatório de gestão, as ações de formação continuada não recebem o devido detalhamento, o que dificulta a análise proposta.

Localizamos dois trabalhos que investigaram sobre formação continuada no contexto da Secretaria Municipal de Chapecó no período entre 1997 e 2004 que nos ajudaram a compreender melhor o trabalho de formação continuada realizado neste período: uma dissertação de mestrado (Possamai, 2014) e um artigo que discute sobre formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, a partir do Movimento de Reorientação Curricular que ocorreu no município nesse período, tomando como recorte professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Cunha; Delizoicov, 2016). Os dois analisaram, cada qual a seu modo, a questão da formação continuada da gestão municipal no período entre 1997 e 2004 – ambos apontam para uma orientação freiriana dos processos e ações de formação continuada no período.

Na análise de Possamai (2014), nesse período, a opção teórica proposta pelo município se referia de maneira expressa à obra de Paulo Freire, o que permitiu uma orientação acerca das epistemologias que circularam nesse período entre grupos de estudo, palestras, encontros, entre outros – nesse caso, a ideia de formação continuada (denominadas por ela de formação permanente), coerente com a lógica freiriana, majoritariamente se organizou em torno de grupos de

estudo e de discussão – segundo a autora, os próprios professores (não sem resistências) acabavam sentindo necessidade de participar de momentos específicos de estudo e formação, quer seja entre eles, quer seja com a presença de professores externos (palestrantes). As análises apresentadas no Capítulo II remetem a isso. Inclusive, os relatos apresentados na pesquisa corroboram com as informações presentes nos materiais 1 e 2, sobre um período semanal de estudo dos professores, em tempo de serviço, de acordo com a carga horária dos docentes.

Já o texto de Cunha e Delizoicov (2016) aponta para uma série de encontros e eventos de formação continuada realizadas entre 1997 e 2004, identificados por meio de trabalho de campo com professores da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Para as autoras, houve certa resistência com a proposta de formação baseada na obra de Paulo Freire, na medida em que tal referencial não era parte do cotidiano dos professores e professoras das escolas.

Embora isso, a partir dos trabalhos referenciados, é possível concluir que as epistemologias que circulavam e embasavam as propostas/ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Chapecó no período entre 1997 e 2004 possuíam orientação freireana, que se constituía como um fio condutor das ações realizadas.

Para fins de esclarecimento, entre 1997 e 2004, esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó uma gestão denominada, conforme Possamai (2014) de “Administração popular”, com uma orientação político/ideológica localizada do centro em direção à esquerda. Em 2005, houve uma mudança de orientação político-ideológica, doravante edificada por uma gestão que se move do centro em direção à direita. Não é escopo dessa investigação analisar as orientações político/ideológicas destes dois blocos do governo municipal. Porém, cabe ponderar que os arquivos de propostas/ações de

formação continuada do bloco anterior a 2005 foram mais difíceis de serem localizados (ainda que parcialmente). Assim, ao que parece, não se constituíram como fonte de estudo e análise da nova gestão – se isso aconteceu, não tivemos acesso aos arquivos que comprovassem isso. Já com relação aos arquivos depois de 2005, mesmo se tratando de listagens, sem maiores detalhamentos, foi possível identificar um acervo significativo de ações (as listas representaram material bastante limitado, é verdade, mas ainda assim, contendo um rol de ações realizadas).

Ao que parece, a transição de uma orientação ideológica de governo para outra acabou por dificultar o arquivamento das propostas/ações produzidas em gestões anteriores. Dessa forma, tivemos maiores dificuldades em acessar propostas de formação das gestões anteriores a 2005, bem como um pouco mais de facilidade em obter registros destes processos na gestão de 2005 em diante.

Acerca disso, das 11 listas recebidas (período pós-2005), nos deparamos com uma série de temáticas que foram trabalhadas com os professores da Rede Municipal de Educação entre 2006 e 2016. O que mais chama a atenção é a ausência de registro de uma proposta mais elaborada de formação continuada, que manifeste de forma mais clara as intenções epistemológicas (e políticas) das inúmeras ações realizadas. Nos materiais analisados, apresentados como sínteses das ações de formação continuada realizadas nesse período, encontramos um significativo número de atividades realizadas, denominadas todas de “Cursos para formação básica para professores da SEDUC Chapecó”.

Nas listas referentes ao período entre 2006 e 2008, organizamos nossa análise a partir de duas categorizações: ações e projetos. Os projetos são aqui subentendidos como tal por estarem descritos nas listas antes das ações realizadas. Por exemplo, na lista datada de 2006, logo na página 1, estão descritas as atividades realizadas da seguinte for-

ma: na primeira linha, “A infância e suas linguagens – projetos de trabalho”, na segunda linha, “A infância e suas linguagens – linguagem corporal”, e assim sucessivamente, de acordo com cada projeto maior, associado às ações que foram realizadas (projetos de trabalho, linguagem corporal etc.). Sendo assim, ao perceber essa lógica interna nessas listas, organizamos a apresentação dos resultados desta maneira, a fim de tornar mais didática a leitura. Em nossa análise, não foram computados os projetos e ações voltados para setores específicos, tais como formação para secretárias(os) e bibliotecários(as). De acordo com as informações que constam nas listas, nos deparamos com os seguintes projetos e ações entre 2006 e 2008:

- 2006: 103 ações de formação continuada, distribuídas em nove projetos; 2007: 32 ações e sete projetos; 2008: 64 ações e 11 projetos;

Já as listas referentes ao período entre 2009 e 2016 apresentaram somente a ação realizada, o que nos obrigou a analisar apenas o indicador da ação realizada.

- 2009: 126 ações; 2010: 161 ações; 2011: 418 ações; 2012: 138 ações; 2013: 114 ações; 2014: 123 ações; 2015: 119 ações; 2016: 59 ações.

Em termos numéricos, há uma significativa quantidade de ações. Porém, da forma como estão documentadas, torna difícil compreender as orientações epistemológicas que trazem consigo – como exemplo, na listagem de 2010 há uma ação denominada de “Organização curricular” – da forma como está expressa, impossibilita qualquer análise mais profunda. Porém, há elementos que permitem algumas inferências, conforme segue.

As ações desse período foram realizadas, aparentemente, sem um fio condutor, um eixo central delineado. Isso pode ser observado pela amplitude dos temas tratados. Além de várias ações referen-

tes às práticas educativas, encontramos um amplo “cardápio” de ações das mais variadas desenvolvidas na forma de cursos ministrados aos professores e professoras da rede: Motivação (2011, 2014), Primeiros Socorros (2011), Dislexia (2009, 2010, 2011, 2015), Geração Y (2012), Desmistificação da Maçonaria (2013), Cuidados com a saúde do professor (2014), os livros de Içami Tiba *Quem ama educa e Ensinar aprendendo* (2012), Na prática, como educar no século XXI (2012), entre outros que poderiam ser citados. Por um lado, isso permite concluir que um amplo panorama de ações foi desenvolvido. Por outro lado, permite inferir que parece haver dificuldades com o aprofundamento de temas de significativa relevância, possivelmente pela ausência de um projeto maior, que apresente as intencionalidades das ações de formação realizadas.

Ou ainda, como na lista de 2010, composta de 161 ações, na qual há a predominância de alguns temas, tais como “Estudos sobre educação inclusiva”, composto de 52 ações. Entre outros exemplos que poderiam ser citados, em 2011, foram identificadas 418 ações, mas algumas se repetem, o que nos faz pensar que podem ter sido propostas para grupos diferentes, ou mesmo realizadas com diferentes níveis de aprofundamento.

Uma pergunta que fica é: como se chegou a esses temas? Não temos como inferir acerca disso, se foram elencados pelas necessidades dos professores, identificadas em reuniões e grupos de estudo, ou estabelecidas pela leitura da gestão, ou, ainda, por diálogo com a comunidade escolar, ou mesmo por um conjunto desses fatores.

No que tange às orientações epistemológicas das propostas, foi possível identificar três eixos teóricos recorrentes: Concepção histórico-cultural (expressa nas listas de 2006, 2007, 2011, 2013, 2016); Sócio-interacionismo (2006); Pedagogia histórico-crítica (2014). Es-

ses aportes teóricos são coerentes com os argumentos apresentados no Projeto Político Pedagógico da atual gestão da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (Seduc, 2017). No documento, consta a afirmação de que o projeto tem como fundamento

[...] o materialismo histórico dialético, de Marx e Engels, a Teoria Sócio-Histórica ou Sócio-Cultural, cujo precursor é Lev Semenovich Vygostky, a Pedagogia Histórico-Crítica de Demeval Saviani, e ainda, a respectiva didática dessa pedagogia desenvolvida por João Luiz Gasparin. (Seduc, 2017, p. 26).

Embora, como referido anteriormente, essas epistemologias estejam presentes de forma explícita em algumas ações de formação continuada, ao que parece, não tiveram um espaço de discussão mais alargado no período compreendido entre 2006 e 2016, até mesmo que possibilite o aprofundamento por parte dos docentes sobre cada uma delas, que mesmo intrinsecamente relacionadas, não se tratam de aportes com justaposição automática. Há necessidade de um trabalho de apropriação e tradução contextualizada para o exercício desses referenciais no cotidiano, algo que as listas identificadas não nos permitem afirmar, devido às poucas informações que apresentam.

Além disso, não é possível identificar um aumento no nível de complexidade dos temas tratados ano a ano. Ou seja, se há temas que se repetem, não tivemos como perceber se há ou não aprofundamento no tratamento dispensado a eles (em alguns casos, as ações repetem o mesmo título de um ano para outro). Ao que nos parece, as ações se desenvolveram na lógica da “capacitação panorâmica”, expressão que permite ilustrar um processo de formação continuada que se propõe, de forma planejada ou não, a abordar uma série de assuntos em forma

de palestras, cursos, oficinas, que apresentam dificuldades em promover o aprofundamento sobre os temas que trabalha.

No projeto da atual gestão (Seduc, 2017), há referência sobre a importância da formação continuada, bem como o anúncio de quarenta horas de formação anual “[...] fornecidos pela Seduc, de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de ensino.” Também afirma que os professores da “[...] Rede Municipal dispõem de tempo semanal para planejamento, estudo e avaliação escolar (sendo garantidos 36% da carga horária escolar).” (Seduc, 2017, p. 15).

Se há garantias legais para tal, o que nos cabe é dialogar sobre como serão utilizados os recursos e possibilidades que tal ordenamento legal proporciona. Sobre isso, a sugestão que fica é potencializar as possibilidades de discussão epistemológica nos espaços escolares, fomentando o estudo, o diálogo e o aprofundamento frente aos grandes desafios de nosso tempo no campo educacional. Sem isso, propostas e ações de formação continuada correm o risco de se constituírem como espaços de “capacitação”, reduzindo as possibilidades de aprofundamento, bem como diminuindo as possibilidades de enfrentamento aos dilemas, contradições, aporias e paradoxos que constituem os cenários escolares no contemporâneo.

## **Considerações finais**

Ao nos propormos a evidenciar aproximações entre epistemologia e propostas de formação continuada de professores da Educação Básica, trilhamos um percurso que se deparou com fragilidades significativas neste aspecto. Pensar a epistemologia como eixo central de propostas de formação continuada, algo ainda com lacunas signifi-



cativas, permite alçar o estudo do conhecimento a um patamar de relevância, um esforço, a nosso ver, inerente a “vida de professor”. Dessa forma, entendemos que se trata de um aspecto a ser considerado de forma mais evidente pelos responsáveis em pensar e realizar propostas e ações de formação continuada de professores da Educação Básica.

Ao analisarmos as epistemologias presentes em propostas/ações de formação continuada desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó, percebemos limites significativos, em um esforço que possibilitou também, contribuir com um trabalho de recuperação da história da formação continuada nesse município.

Entendemos que a epistemologia representa, necessariamente, uma exigência para a edificação da condição do ser professor. Ora, as epistemologias encontradas ao longo dos vinte anos nas propostas/ações de formação continuada desenvolvidas com/para professores de educação básica do município de Chapecó revelam implicitamente a dimensão da formação continuada dos professores, pois, enquanto estruturas teóricas sofisticadas, requerem e estão a requerer um grau de exigência que processos de formação continuada aos professores podem potencializar.

Reconhecemos que o cotidiano de quem se encontra à frente de uma Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes, não permite muito tempo para preocupações de ordem teórica, ou, ainda, preocupações com a produção de uma história, tendo em vista os desafios que emergem do cotidiano de um contexto público de educação. Da mesma forma, ainda convivemos com um discurso que coloca a teoria como um problema, tendo em vista um tempo em que o imediatismo e o utilitarismo “práticos” pautam a agenda dos processos de formação em diferentes cenários educacionais, inclusive na universidade.

Neste caso, uma mudança de pensamento permitiria investir mais e melhor em processos de formação continuada a longo prazo, considerando a importância do estudo do conhecimento no enfrentamento aos problemas e desafios identificados nos distintos contextos escolares, certamente, referências a serem consideradas para a formulação de ações e processos de formação continuada.

Nossa intenção com esta investigação foi chamar a atenção para a necessidade de cuidar melhor dos esforços realizados pelas diferentes equipes de gestão que estiveram à frente da secretaria municipal de educação no período analisado, reconhecendo a importância da epistemologia como um aspecto intrínseco a vida do professor.

Dessa forma, a formação continuada deve representar uma preocupação nevrálgica para uma gestão, bem como uma potencialidade para um quadro de professores que merece um cuidado significativo, alicerçado pelo diálogo constante e pelo estudo com profundidade dos problemas enfrentados pelas diferentes comunidades escolares. Assim, processos de formação continuada podem aproximar a articulação entre aquilo que Kunz (2001) denominou de saberes para o esclarecimento e saberes para o agir prático. Tomando emprestada a ideia do autor, do afastamento entre esses saberes decorre termos poucos conhecimentos esclarecedores sobre aspectos fundamentais da educação, o que se deriva em poucas soluções para os problemas práticos do cotidiano da escola. A formação continuada representa uma possibilidade de enfrentar esse histórico afastamento.

Ao longo do percurso que realizamos, ficou claro que necessitávamos de mais tempo para ampliar o repertório de materiais identificados para análise. Mesmo assim, podemos afirmar que se faz neces-

sário identificar e arquivar, de forma detalhada, as propostas e ações de formação continuada realizadas entre 1996 e 2005, bem como aprofundar as análises acerca de suas orientações epistemológicas. Da mesma forma, se faz necessário detalhar de maneira mais criteriosa e crítica as propostas-ações realizadas entre 2006 e 2017.

Outro aspecto importante refere-se à importância de potencializar a criação de grupos de estudo no âmbito da equipe pedagógica e no interior das escolas das Redes Municipais de Ensino, que trabalhem especificamente com a questão da formação continuada de professores. Esse processo dialógico permitiria identificar de maneira mais apurada quais os temas, quais perguntas, quais respostas, enfim, quais caminhos são necessários seguir no âmbito da formação continuada. Um esforço sistemático dessa ordem se constituiria como um solo fecundo para a produção de propostas de formação continuada para professores da rede básica de ensino, pensadas a longo prazo, a fim de permitir seu enraizamento nos contextos escolares. Palestras e conferências são importantes, mas o estudo sistemático e rigoroso se constitui como um desafio muito maior a ser enfrentado pela gestão e pelos professores. Como nos referimos anteriormente, se faz necessário gestar um projeto de existencialidade ao longo da própria vida. Para tal, é na escuta que se captam quais são os sentidos de vida de docentes que buscam sua formação continuada. E é no contexto de projetos de vida que a formação continuada adquire sentido.

Identificar os grandes temas a serem enfrentados por meio de fóruns de estudo e discussão, parece ser o caminho mais adequado para chegar a denominadores comuns, “caminhos de dentro” que representem a urgência e a importância dos desafios enfrentados co-

tidianamente. Trabalhar com a orientação de um fio condutor mais definido, anualmente estabelecido, representaria, também, um bom caminho para a formação continuada, que permitiria maior coerência entre as inúmeras ações realizadas.

Assim sendo, a nosso ver, a formação continuada não pode ser episódica e tópica. Ela necessita de organicidade na vida dos/as professores(as). Um movimento em direção à inconformidade frente ao não saber, mesmo reconhecendo nossa impossibilidade de a tudo saber. Como tal, a formação continuada não pode ser uma Política de Governo, sujeita a contingências políticas, mas uma Política de Estado, edificada por meio de mecanismos que possibilitassem a discussão, o controle social e a participação na sua construção.

Nessa direção, entendemos que valeria a pena ampliar a interlocução das secretarias municipais de educação, GERED's, entre outros, com Programas de Pós-Graduação em Educação de distintas instituições, na medida em que percebemos preocupações comuns entre o que muito programas vem produzindo (ver segundo capítulo desta obra) e aquilo que vem sendo desenvolvido por distintas secretarias de educação (conforme referido ao longo dos capítulos anteriores a este). Certamente, percebemos a necessidade de que sejam produzidas mais pesquisas sobre a formação continuada em contextos localizados. Esse processo, por si só, já se constituiria como solo fecundo para a formação continuada, se desenvolvido a longo prazo, em parceria entre universidade e escola, empreendimento que permitiria o devido aprofundamento dos estudos sobre as epistemologias presentes nas propostas de formação continuada, um assunto ainda com várias questões a serem aprofundadas.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, F. R. dos S. **Formação continuada da rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes**: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BERMAN, A. Bildung et Bildungsroman. In: GALLIMARD. **Le temps de la réflexion**. Paris: Gallimard, 1984. v. 4.

BERTICELLI, I. A. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. **Educação em perspectivas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 4 out. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de Professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 out. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 4 out. 2017.

BRZEZINSKI, I. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

CASTRO, M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

CUNHA, S. L. da; DELIZOICOV, N. C. A concepção freireana como aporte para a formação permanente de professores de EJA. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, p. 187-210, 2016.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

FARIA JR., A. Relatório do GT Licenciaturas. **Boletim ANPEd**, São Paulo, v. 10, n. 1-2, p. 78-79, jan./jun. 1989.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2007.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método II** – complementos e índices. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRAZILCHIK, M. Relatório do GT Licenciaturas. **Boletim ANPEd**, Porto Alegre, v. 10, n. 2-3, p. 29-30, abr./set. 1988.

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.

LIMA, E. F. et al. Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período 1999-2003. In: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003.

LIMA, R. da C. **A formação continuada nas representações sociais de seus formadores**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

POSSAMAI, L. F. L. **Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na rede pública municipal de Chapecó (1997-2004)**. 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROCHA, A. **A constituição de propostas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento à diversidade do alunado**: concepções, limites e possibilidades. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUSA SANTOS, B. de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0100-512X2005000200005&pid=S0100-512X2005000200005&pdf\\_path=kr/v46n112/v46n112a05.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0100-512X2005000200005&pid=S0100-512X2005000200005&pdf_path=kr/v46n112/v46n112a05.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 5 out. 2005.

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó**. Chapecó, 2017.

VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.



## Sobre os autores

### **Bruna Larissa Cecco**

Graduada em Matemática (licenciatura), especialista em Matemática Financeira e mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <[brunacecco@unochapeco.edu.br](mailto:brunacecco@unochapeco.edu.br)>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4324607D4>>.

### **Daniela Dal-Cin**

Graduada em Ciências Contábeis, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <[danieladc@unochapeco.edu.br](mailto:danieladc@unochapeco.edu.br)>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8202004U0>>.

## **Edivaldo José Bortoleto**

Graduado em Filosofia (licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2010). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e de cursos de graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <ejbortol@unochapeco.edu.br>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4772354H8>>.

## **Ivo Dickmann**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Pós-doutorando em Educação (Uninove, 2017-2018). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2011-2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008-2010). Bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE, 2005-2007). Aperfeiçoamento em Direitos Humanos (IFIBE). Principal foco de atuação e pesquisa: Educação (perspectiva crítica e libertadora), Educação Ambiental (formação de educadores ambientais, ambientalização curricular, educação ambiental freiriana escolar e Pedagogia do meio ambiente oprimido), Educação Popular (Metodologia Paulo Freire), Educação do Campo (juventude, casa familiar rural, movimentos sociais do campo). Líder do Palavrção – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana.

Contato: <educador.ivo@unochapeco.edu.br>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4242028A3>>.

### **Ireno Antônio Berticelli**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado em Educação) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde (Doutorado em Ciências da Saúde) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <[ibertice@unochapeco.edu.br](mailto:ibertice@unochapeco.edu.br)>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708995A7>>.

### **Leonel Piovezana**

Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e graduado em História e Estudos Sociais. Professor da Área de Ciências Humanas e Jurídicas e do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <[leonel@unochapeco.edu.br](mailto:leonel@unochapeco.edu.br)>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708388U4>>.

### **Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora titular do curso de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contato: <[lucib@unochapeco.edu.br](mailto:lucib@unochapeco.edu.br)>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707234H8>>.

### **Nadir Castilho Delizoicov**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e professora colaboradora do PPGECT/UFSC.

Contato: <ridanc.nadir@gmail.com>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4770765D6>>.

### **Odilon Luiz Poli**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Reitor por dois mandatos da Unochapecó no período entre 2008 a 2015.

Contato: <odilon@unochapeco.edu.br>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791538Z1>>.

### **Ricardo Rezer**

Pós-Doutorado realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2018), sob supervisão do Prof. Boaventura de Sousa Santos (Coimbra, Portugal). Doutorado em Educação Física (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio na Universidade do Porto (Porto, Portugal). Atualmente, é professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), atuando no Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e

no curso de Educação Física (Graduação). Recebeu Menção Honrosa da Capes na Edição 2011 do Prêmio Capes de Tese, pela tese intitulada “O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas”. Pelo mesmo trabalho, recebeu também o III Prêmio CBCE de Literatura Científica, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tem experiência na área de Educação Física, Educação e Saúde, atuando principalmente com os seguintes temas: epistemologia e prática pedagógica; trabalho docente na educação superior; formação profissional; universidade; hermenêutica e pedagogia do esporte.

Contato: <rrezer@unochapeco.edu.br>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4705646A1>>.

### **Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora de Ensino na Unochapecó no período de 2009 a 2016. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Líder do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais (Unochapecó); integrante dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de professores (Unochapecó); e Práticas Educativas e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE/UFSM).

Contato: <taniazp@unochapeco.edu.br>.

C. Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706208Y0>>.

Argos Editora da Unochapecó  
[www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)  
[www.facebook.com/EditoraArgos](https://www.facebook.com/EditoraArgos)

Título: Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada: reflexões epistêmico-pedagógicas

Autores: Ricardo Rezer, Luci T. M. dos S. Bernardi, Tania M. Z. Pieczkowski, Leonel Piovezana, Ireno Antonio Berticelli, Nadir Castilho Delizoicov, Odilon Luiz Poli, Edivaldo José Bortoleto, Ivo Dickmann, Bruna Larissa Cecco, Daniela Dal-Cin

Coleção: Perspectivas, n. 24

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente comercial: Luana Paula Biazus

Editor de textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Renan Zimmer de Almeida

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus e Vítor Emanuel Sparremberger

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Emanuelle Pilger Mittmann

Revisão: Carlos Pace Dori, Emanuelle Pilger Mittmann

Formato: PDF

Publicação: 2018