

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
RORAINÓPOLIS/ RR: ASPECTOS E DESAFIOS**

Marlise Márcia Trebien

Dissertação

Mestrado em Educação

Boa Vista (RR)

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR

Marlise Márcia Trebien

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
RORAINÓPOLIS/ RR: ASPECTOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Jaci Lima da Silva.

Boa Vista (RR)

2021

Copyright © 2021 by Marlise Márcia Trebien

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T785f Trebien, Marlise Márcia.

Formação continuada de professores em Rorainópolis/RR: aspectos e desafios. / Marlise Márcia Trebien. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
128 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jaci Lima da Silva.

Inclui Apêndices.
Inclui Anexos.

1. Formação Continuada 2. Docente 3. Educação Básica 4. Práxis Educativa 5. Rorainópolis/RR I. Silva, Jaci Lima da (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Ens.Cie.2021

CDD – 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marlise Márcia Trebien

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/02/2021

Banca Examinadora



Prof. Dr. JACI LIMA DA SILVA

Orientador

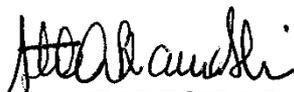
IFRR



Prof.ª Dra. ALESSANDRA PETERNELLA

Membro Titular Interno

UFRR



Prof.ª Dra. STELA APARECIDA DAMAS DA SILVEIRA

Membro Titular Externo

SEED/RR

Boa Vista – RR

2021

Dedico este trabalho a minha mãe Lúdia (In memoriam) que almejava a felicidade e o sucesso acadêmico dos filhos, e a meu esposo Roberto (In memoriam), eterno amor da minha vida, pelo apoio incondicional que sempre teve para minha vida profissional e acadêmica.

Aos Professores da Educação Básica que se preocupam com a qualidade do processo educativo e lutam por uma educação crítica emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas bênçãos que me levaram a cursar e concluir este curso com sucesso, me concedendo saúde, força e inspiração durante essa jornada.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Jaci Lima da Silva, pelas contribuições, sugerindo, ajudando e apoiando na concretização deste trabalho. A todos os meus professores que, com muito carinho na arte de ensinar, contribuíram para o meu amadurecimento. Em especial, agradeço à Prof.^a Dra. Leila Maria Camargo por sempre ter acreditado em meu potencial, me incentivando a seguir na vida acadêmica e me apoiando em muitas situações profissionais e pessoais. Além de educadora que contribuiu muito para meu amadurecimento, ela ocupa um lugar especial em meu coração.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura de minha escrita e valiosas contribuições, agregando muito a este trabalho.

A todos os colegas do curso pela vivência, partilha e troca de saberes, em especial, às amigas que o mestrado me presenteou: Wiusilene Rufino e Sandra Moura, que se tornaram pessoas especiais em minha vida, como anjos que DEUS colocou no meu caminho e que foram essenciais nesse processo de conquista.

Ao meu filho Anderson e a toda minha família, pela compreensão, apoio e incentivo para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos gestores das escolas participantes da pesquisa, aos coordenadores pedagógicos e professores que colaboraram, cedendo informações, entrevistas e respondendo ao questionário, parte imprescindível para esse trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para realização deste trabalho.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani

TREBIEN, Marlise Márcia. **Formação continuada de professores em Rorainópolis (RR): aspectos e desafios.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na Linha de “Formação, Trabalho Docente e Currículo” do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima - Uerr. Tem como objetivo compreender o processo de Formação Continuada dos professores, desvelando as concepções que a fundamentam, e tendo seu *lócus* de pesquisa nas três escolas estaduais da sede do município de Rorainópolis/Roraima, a aproximadamente 300 quilômetros da capital, Boa Vista. A metodologia está alicerçada sob o aporte teórico metodológico do materialismo histórico e dialético, a qual permite compreender que a totalidade abrange questões históricas, documentos oficiais e o movimento do processo formativo dos docentes da Educação Básica e, assim, responder ao problema de pesquisa: como vem ocorrendo o processo de Formação Continuada dos professores no município de Rorainópolis e qual concepção de Formação Continuada é verificada? Configurando-se em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram os três coordenadores pedagógicos das escolas e o coordenador do Centro de Formação que concederam entrevistas semiestruturadas, além de quinze professores que responderam ao questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado no último bimestre de 2020. Os resultados das análises indicam a necessidade de se ampliar e elevar a qualidade da formação destes profissionais, pois constatou-se a ausência de ações formativas presenciais, por parte do Centro de Formação, direcionadas aos professores do interior do estado. Os encontros pedagógicos, que acontecem nas escolas, centram-se em ações imediatistas e pragmatistas que carecem de intencionalidades enquanto práxis formativa.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Continuada; Práxis Educativa.

TREBIEN, Marlise Márcia. **Continuing teacher education in Rorainópolis (RR): aspects and challenges.** 2021. Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

ABSTRACT

The present research paper is to discuss “Teaching Education, Training and Curriculum” in line with Academic Master's in Education at the State University of Roraima - Uerr. It aims to understand, how the process of continuing education of teachers develops, by analysing the concepts behind these formations, and having its *locus* of research in three state schools, in Rorainópolis / Roraima at the teaching headquarters, approximately, 300 kilometres from the capital, Boa Vista. The methodology is based on the theoretical and methodological support of historical and dialectical materialism, which allows us to understand the whole as a totality, that encompasses historical questions, official documents and the movement of the Academic Formation process of Basic Education teachers, and so, answering to the research problem: how has the process of Continued Education of teachers been taking place in the municipality of Rorainópolis and which concept of Continued Education is verified? Thus, configuring itself in a bibliographic, documentary and field research. The research subjects were three pedagogical coordinators of the schools and the Training Center coordinator, who granted semi-structured interviews, furthermore, fifteen teachers who answered a questionnaire with open and closed questions, which were applied in the last two months of 2020. The results of the analysis indicate that there is a need to expand and raise the quality of training of these professionals, as there was an absence of in-person training actions by the Training Centre aimed at teachers in the interior of the state, and the pedagogical meetings that take place in schools are centred on immediatists and pragmatists actions which lack in intentionality towards formative *práxis*.

Keywords: Basic Education; Continued Education; Educational *Práxis*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Estado de Roraima.....	29
Gráfico 1 - Formação Acadêmica dos Professores.....	33
Gráfico 2 - Idade dos participantes.....	34
Gráfico 3 - Tempo de docência.....	35
Gráfico 4 - Percentual de Professores da Educação Básica que realizam cursos de Formação Continuada - Brasil - 2013 a 2019.....	48
Gráfico 5 - Na formação dos professores são levadas em consideração sua realidade de atuação e necessidades.....	81
Gráfico 6 - Impactos da Formação Continuada.....	85
Gráfico 7 - A Formação Continuada tem dado conta das suas necessidades.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostra da Pesquisa.....	25
Tabela 2 - Perfil das escolas participantes da pesquisa.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação Continuada entre 1970 a 2000.....	40
Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo Ceforr em 2020.....	62
Quadro 3 - Conceitos de Formação Continuada.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FP	Base Nacional Comum - Formação de Professores
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFORR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCR	Documento Curricular de Roraima
DGE	Departamento de Gestão Escolar
FC	Formação Continuada
FECEC	Fundação de Educação, Ciências e Cultura de Roraima
FESUR	Fundação de Educação Superior de Roraima
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
ISER	Instituto Superior de Educação de Rorainópolis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto
SEED	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SESC	Serviço Social do Comércio
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 CONSTRUINDO A PESQUISA.....	17
1.1 Contexto social e formativo da Pesquisadora.....	17
1.2 Motivação e justificativa da pesquisa.....	20
1.3 Percorso teórico e metodológico.....	22
1.4 Rorainópolis: características locais.....	27
1.5 O <i>lócus</i> da pesquisa e seus sujeitos.....	30
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS CONJUNTURAS.....	36
2.1 Contextualização histórica da Formação Continuada.....	36
2.2 Sucessão histórica da concepção de Formação Continuada.....	40
2.3 Políticas públicas para a Formação Docente: abordagens e contradições.....	42
2.3.1 Debates e considerações relacionados às políticas de Formação Continuada.....	47
2.4 Formação Continuada: o papel do Coordenador Pedagógico.....	52
2.5 Formação Continuada em Roraima.....	56
2.6 O Ceforr e a Formação Continuada.....	58
2.7 Formação Continuada na perspectiva crítica.....	64
3 DOS ASPECTOS AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	70
3.1 Os aspectos locais da Formação Continuada.....	70
3.2 Os conceitos de Formação Continuada do professor.....	77
3.3 Os impactos da Formação Continuada na prática do professor.....	85
3.4 As demandas e necessidades de Formação Continuada dos professores.....	89
3.5 Os desafios para a Formação Continuada.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	112
ANEXO.....	123

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho intitulado “Formação Continuada de Professores em Rorainópolis (RR): aspectos e desafios”, trata de discutir a Formação Continuada de professores no município de Rorainópolis, no estado de Roraima, estando relacionado à linha de pesquisa “Formação, Trabalho Docente e Currículo”. O motivo da pesquisa é fruto de inquietações advindas da prática pedagógica e da vivência profissional da pesquisadora, enquanto professora e coordenadora pedagógica da rede pública estadual de ensino.

É uma pesquisa de caráter teórico e empírica, na perspectiva crítica, com investigação a partir de elementos bibliográficos, documentais e de campo que busca compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores, seus principais desafios formativos fundamentados em documentos oficiais, pressupostos teóricos e pesquisas correlacionadas com análise nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Nossa proposta inicial previa analisar a relação entre a formação docente e a prática pedagógica. Todavia, após o exame de qualificação e a partir das ponderações feitas pela banca de qualificação, a fim de delimitar mais o objeto de pesquisa, dentre outras recomendações, por nós acatadas, a pesquisa sofreu reformulações e procuramos focar nos aspectos e desafios da Formação Continuada de professores no município acima mencionado.

A pesquisa tem como *locus* de análise três escolas estaduais do município Rorainópolis, localizado ao sul do estado de Roraima, a aproximadamente 300 quilômetros da capital Boa Vista. Colocamos como problema de pesquisa: como vem ocorrendo o processo de Formação Continuada dos professores no município de Rorainópolis e qual concepção de Formação Continuada é verificada?

Assim, estabelecemos o seguinte objetivo geral para este trabalho: Compreender o processo de Formação Continuada dos professores, desvelando as concepções que a fundamentam.

E como objetivos específicos:

- a) Contextualizar o debate sobre as políticas de Formação Continuada no Brasil, a partir dos seus marcos legais e referenciais teóricos;
- b) Identificar, a partir dos documentos legais e pesquisa de campo, como se efetivam as políticas públicas de Formação Continuada e as concepções que as

fundamentam, aos professores da rede estadual de ensino do município de Rorainópolis (RR);

c) Analisar as percepções dos professores sobre a Formação Continuada, sua importância e suas necessidades em seu sentido objetivo.

Buscou-se, então, compreender o cenário mais amplo em que estão imersas as relações escolares a fim de compreender a realidade concreta e as implicações da Formação Continuada na prática educativa, fundamentando as discussões com os trabalhos de autores como Curado Silva e Limonta (2014), Curado Silva e Cruz (2020), Gadotti (1998), Kuenzer (1999), Rodrigues e Kuenzer (2006), Saviani (2013), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2004) que vêm tratando da questão da Formação Continuada para melhoria da prática educativa.

A investigação foi realizada em três escolas estaduais da sede do município de Rorainópolis (RR), envolvendo cinco professores de cada escola (apontados aleatoriamente), e seus respectivos coordenadores pedagógicos, bem como a coordenação do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr), que é responsável pela Formação Continuada dos professores e coordenadores. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas via Google Meet com 4 (quatro) coordenadores pedagógicos e um questionário online com questões abertas e fechadas a 15 (quinze) professores. Também foi realizada análise documental das diretrizes e propostas disponíveis sobre a Formação Continuada.

O trabalho está estruturado em três capítulos: sendo que o primeiro traz a parte introdutória com um panorama geral da pesquisa, seus objetivos, o contexto social e formativo da pesquisadora, a motivação e justificativa da pesquisa, os pressupostos metodológicos e epistemológicos e, ainda, as características do *lócus* da pesquisa e perfil dos seus sujeitos. Dedicamos o segundo capítulo para tratar da discussão em torno da Formação Continuada dentro do contexto histórico e legal das políticas públicas brasileiras, os conceitos e concepções da Formação Continuada, discutindo o papel do coordenador pedagógico no processo formativo do professor e ainda trazendo a epistemologia da práxis como possibilidade, a partir da percepção de alguns teóricos para Formação Continuada numa perspectiva crítica emancipatória. O terceiro capítulo apresenta os principais aspectos e desafios da Formação Continuada, as percepções dos professores sobre a Formação Continuada, sua importância, bem como as necessidades em seu sentido objetivo, como atividade

transformadora da atividade educativa. Por fim, as considerações finais retomam o problema e os objetivos desta dissertação, destacando o que a pesquisa nos possibilitou trazer como respostas aos nossos questionamentos relacionados ao problema de pesquisa.

1 CONSTRUINDO A PESQUISA

1.1 Contexto social e formativo da Pesquisadora

Nasci no estado do Paraná, filha de agricultores que não conseguiram concluir a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, mas sempre se preocuparam em proporcionar aos filhos uma educação escolar de qualidade, a fim de lutarem por um mundo melhor e mais igualitário. Sempre estudei em escola pública e cursei o magistério por acreditar na possibilidade de contribuir na transformação da sociedade por meio do acesso ao saber sistematizado, promovendo uma educação humanizadora.

Vivendo numa comunidade do interior do estado do Paraná, em que os grandes proprietários de terras espremiavam os pequenos agricultores, buscando maior ocupação de áreas produtivas e, por falta de perspectivas, tanto na zona rural como zona urbana, acabei saindo daquele meio por não encontrar espaço para atuação profissional, inclusive na área da Educação.

Assim, depois do casamento, me aventurei a conhecer Roraima, uma terra de muitas expectativas e oportunidades e me instalei no município de Rorainópolis em março de 1998. Na época, com muitas carências de infraestrutura e necessidades, mas com promissoras expectativas de desenvolvimento, dispondo de oportunidades a todos que estavam chegando. Logo fui chamada para uma função na Secretaria Municipal de Educação. Nos primeiros meses, passei no processo seletivo do Serviço Social do Comércio (Sesc), onde trabalhei como alfabetizadora e, posteriormente, como coordenadora pedagógica de um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado Projeto Sesc Ler. Foi onde iniciei minha carreira como educadora, depois de concluído o curso de magistério. A experiência no projeto Sesc Ler trouxe elementos substanciais e práticos que integravam teoria e prática pedagógica. Havia todo um cuidado na formação e acompanhamento, tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos. A formação do coordenador pedagógico era realizada em serviço, a partir da reflexão da prática de sua atuação junto ao corpo docente da instituição, com ações transformadoras, trazendo a debates situações vivenciadas na prática cotidiana.

Além do acompanhamento mensal pela coordenação regional, também tínhamos formações em serviço, com especialistas contratados pelo Sesc, para

aprofundarmos nossa formação e refletirmos sobre nossa práxis. Os cursos oferecidos e momentos formativos aconteciam tanto no município quanto na capital, para discussão, trocas de experiências, e avaliação dos sucessos e dificuldades. Também tínhamos encontros nacionais, que procuravam fazer a interação entre equipes para troca de experiências e integração entre estudos teóricos e experiências do cotidiano, o que contribuía para um amadurecimento e melhor atuação pedagógica, mais abrangente e contextualizada com as demandas identificadas. Formação esta que considero como uma primeira graduação “extraoficial”, pelo fato de me levar a avançar significativamente em direção a saberes teóricos práticos e a refletir sobre o que fazer e do porquê fazer, como também por propiciar momentos reservados à revisão dos caminhos tomados e que não deram certo.

Em 2002, ingressei na primeira turma do Curso Normal Superior oferecida pelo Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (Iser), mantido, na época, pela Fundação de Educação Superior de Roraima (Fesur), a qual tinha por finalidade a formação inicial e complementar para o magistério da Educação Básica. A instalação de cursos de formação docente em nível superior em Rorainópolis, provocou uma mudança substancial no processo educativo local, gerando, principalmente, mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem e consciência epistemológica por parte dos docentes.

Em 2002, também ingressei, por meio de concurso público, no sistema estadual de ensino, atuando com turmas de jovens e adultos do segundo segmento e depois com Ensino Fundamental nas séries iniciais.

A partir da necessidade epistemológica para minha atuação profissional, como professora do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica, passei a me especializar em cursos *Lato-Sensu*: em 2007 conclui especialização em Educação Infantil e séries iniciais; em 2009, especialização em Gestão Educacional; e em 2011, especialização em Docência do Ensino Superior. Essa formação me deu suporte teórico para uma atuação profissional mais segura e fundamentada.

Outra experiência exitosa e enriquecedora profissionalmente refere-se ao período de atuação como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2012, atuando na Educação Básica do município de Rorainópolis nas escolas da sede, das vicinais/do campo, das vilas e comunidades ribeirinhas, atendendo à Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais, inclusive com classes multisseriadas. Dentre outras atribuições da função,

promovíamos encontros de Formação Continuada em serviço e acompanhamento pedagógico nas escolas, experiência sem igual, devido aos contrastes e desafios que se colocavam diante das diferentes realidades. Nesse trabalho, a experiência formativa do Sesc Ler contribuiu muito na execução do trabalho, pois ali não tínhamos formação para coordenadores pedagógicos. Fazíamos nossa autoformação e estudos dos documentos oficiais entre os três componentes da equipe da Secretaria. Enquanto coordenadores pedagógicos, tínhamos autonomia para desenvolver o processo de Formação Continuada (FC) a partir da epistemologia formativa mais adequada a cada comunidade escolar, atendendo, assim, às demandas e necessidades, respeitando suas peculiaridades.

Durante esse período, buscamos desenvolver uma gestão democrática e participativa. Foram criados Conselhos Escolares em todas as escolas e foi dado início ao processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos com reuniões, discussões e estudos, com o coletivo de cada comunidade escolar, encaminhando a elaboração do documento.

Atualmente, atuo como professora da rede estadual no Ensino Fundamental nas séries finais. Nesses anos de experiência efetiva, observo a ausência de um trabalho pedagógico mais sistematizado e de momentos de aprofundamentos teóricos e debates sobre a realidade. A correria do dia a dia, as muitas cobranças sem *feedback* e a roda vida em que vivemos impedem que se constituam espaços para pararmos e refletirmos mais sobre o que estamos fazendo. Sinto falta de um trabalho de formação e acompanhamento para que possamos ter espaço de interação, de formação e discussão para avaliação de nossas práticas. Os únicos parâmetros que temos, principalmente pedagógicos, são as listagens de conteúdos recebidas no início de cada ano letivo e os livros didáticos.

Na trajetória profissional e acadêmica, as preocupações em torno da Formação Continuada sempre estiveram presentes na vida desta pesquisadora. Os debates com os colegas durante as disciplinas cursadas no mestrado, os trabalhos e artigos elaborados, as orientações e indicações de leitura contribuíram para o processo de amadurecimento teórico filosófico e para as reflexões sobre a necessidade do rigor epistemológico circunscrito, encorajando a ousadia de empreender no desenvolvimento do presente trabalho de investigação científica. O mestrado proporcionou o despertar de um olhar crítico sobre a educação e a prática educativa, pois, como diz Freire (1996, p. 38), “[...] a prática docente crítica, implicante

do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético do fazer e o pensar sobre o fazer [...]”.

O caminho de elaboração do texto dissertativo e da pesquisa não foi fácil. Foi marcado pela reflexão e pela solidão pertinente que marca o amadurecimento da pesquisadora no processo de *stricto-sensu*, cheio de conflitos internos inerentes aos processos da pesquisa e à sua formação. Então, para melhor compreender a nossa perspectiva teórica, participamos também de cursos¹ online sobre a temática e a linha de pesquisa, em que se percebeu a importância da fundamentação teórica e do debate acadêmico para problematizar e pensar sobre a realidade. Esta formação, com certeza, auxiliou no amadurecimento e deu abertura às nossas percepções e curiosidades, como num processo de aprendizagem em espiral², passando a perceber sob uma outra perspectiva, por exemplo, os conceitos de prática e práxis³ no processo educativo.

1.2 Motivação e justificativa da pesquisa

Entendemos que este estudo investigativo traz, em seu propósito, elementos importantes que podem contribuir com a Formação Continuada (FC) na região Sul do estado, até porque não encontramos trabalhos específicos dessa natureza voltados àquela região. Ainda são poucos os estudos a respeito da temática no estado de Roraima. Na pesquisa realizada a respeito da questão, com descritor “Formação Continuada” no Banco de Dissertações da Universidade Estadual (Uerr), encontramos nove trabalhos: um, voltado à Formação Continuada dos professores do Instituto Federal; um trabalho sobre a Formação Continuada dos professores do campo do município do Cantá (RR); e sete outros trabalhos/dissertações direcionados à

¹ Alguns exemplos da minha Formação Continuada em 2020: Participação em Lives - Webinários do Grupo de Pesquisa e estudos; Curso de iniciação ao Marxismo; Congressos Nacional e Internacional; Curso de extensão da UFPB – “Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora”; entre várias outras webconferências.

² “A aprendizagem em espiral tem como fundamento a histórico-criticidade da apropriação do conhecimento. Essa estratégia foi criada pelo professor Armando Daros Junior, e, conforme indicado pelo autor, deve ser utilizada para conteúdos mais complexos e que exigem um maior grau de sistematização, compreensão e criticidade” (CAMARGO, 2018. p. 34-35).

³ Neste trabalho, levamos em consideração o conceito de Práxis apresentado por Karel Kosik (1976, p. 222) “A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem (e da mulher, grifo nosso) como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

formação docente e profissional, prática docente e teoria e prática na formação docente; ou seja, a questão da Formação Continuada dos professores da rede estadual do interior do estado, ainda não aparece como interesse de pesquisas, até o momento.

Em relação às teses, no estado de Roraima foram encontradas nos sites de busca: uma tese de doutorado sobre a Formação Continuada dos professores do município de Amajari (RR); uma tese sobre a Formação Continuada dos professores de literatura regionalista; uma tese referente ao sistema de ensino e a formação docente no estado; e uma tese que analisa a proposta curricular do curso de pedagogia da Uerr.

Destarte, buscamos maior aprofundamento científico e mais qualidade educativa no processo de ensino e aprendizagem, com a importante contribuição que este trabalho, a nosso ver, poderá trazer às escolas e aos professores formadores, profissionais que buscam caminhos para realizar a Formação Continuada, rever e implantar políticas públicas, bem como pesquisas dedicadas a compreensão acerca desta temática.

Como o título deste trabalho assinala, nossa investigação se volta à Formação Continuada dos professores da Educação Básica no município de Rorainópolis /RR na busca de compreender seus aspectos e desafios. Mas, para compreendermos a realidade em sua totalidade concreta⁴, foi necessário que investigássemos elementos fundamentais das propostas de formação, estruturados a partir das políticas públicas estabelecidas e das relações destas com as práticas educativas, envolvendo, nesse processo, professores e coordenadores pedagógicos e a Coordenação do Centro de Formação Pedagógica do Centro Estadual de Formação (Ceforr).

Justifica-se a importância e a necessidade da Formação Continuada para que o professor seja capaz de continuar a aprender, repensando e analisando sua prática, num constante movimento que acompanhe não só as mudanças da sociedade, mas também o contexto da realidade em que está inserida a escola e os alunos, e o que de relevante as investigações vão divulgando a fim de se aprofundar no arcabouço teórico. Conforme constatações científicas, professores bem preparados melhoram o nível do processo educativo e trazem bons resultados para a vida escolar dos

⁴ Conforme Kosik (1976, p. 43-44) “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

educandos. Assim, se entendermos os desafios que se colocam entre a Formação Continuada e a prática docente, teremos mais chances de superar tais obstáculos.

Apesar do Brasil dispor de uma ampla legislação em nível nacional que ampara a formação docente inicial e continuada, na prática (em âmbito geral), sente-se uma lacuna na Formação Continuada dos professores e, em especial, dos professores da rede estadual de ensino, no interior do estado de Roraima. A partir desta pesquisa, procuramos trazer para o debate alguns dos aspectos e desafios desse processo para repensar a práxis formativa.

1.3 Percurso teórico e metodológico

Desenvolvemos este trabalho a partir de uma abordagem crítica, procurando perceber a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético [...]” (KOSIK, 1976, p. 44), de forma que os fatos se tornassem racionalmente compreendidos (KOSIK, 1976). Assim, no seu andamento, busca-se uma permanente interação entre pressupostos teóricos de autores que dialogam com o Materialismo Histórico Dialético.

Sustentam, nossa pesquisa, fundamentos teóricos da perspectiva crítica, tais como: Marx (2019); Kosik (1976), Frigotto (2010); Triviños (2019); entre outros. Ressaltando que, de acordo com os estudiosos dessa linha investigativa, trata-se de embasamentos que levam em consideração a prática social como critério da verdade e consideram o sujeito como aquele que está inserido na sociedade, sendo observado no movimento histórico, político e social.

Ficando assim, por nós entendido, que este método nos possibilitaria penetrar na raiz do problema, ou seja, a partir do conhecimento da realidade, das contradições e interações com o contexto social, uma vez considerado que o objeto da pesquisa não se isola da sociedade.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 84) destaca que “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Isso exige também uma postura dialética materialista na práxis, num processo de apropriação teórica, de interpretação e avaliação dos fatos. Como nos lembra o autor, não se trata de um conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos prontos a seguir, o fenômeno precisa ser

historicizado dentro de uma concepção de realidade, sendo o método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam o problema que se investiga.

Quanto à base filosófica, Triviños (2019, p. 51) destaca que:

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (...) numa concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.

Assim, o materialismo dialético considera que não somente as ideias, mas todas as coisas do mundo em constante movimento, ligadas, as quais têm influência entre si, transformando-se. Estudamos, dessa forma, a relação entre as coisas da realidade que estão em constante transformação, e que, dentro da sociedade, em cada época, as ideias, crenças, conhecimentos e a política, relacionam-se entre si e com a base econômica.

Marx (2019, p. 27), no prefácio da 2ª edição da obra “O Capital”, destaca que “[...] observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos [...]”. Admite-se que a realidade existe independentemente das ideias e do pensamento, mas a partir do momento em que tomamos consciência dessa realidade, quando formos capazes de ver para além das aparências, temos condições de agir sobre ela.

Na busca de compreender a realidade no seu desenvolvimento, nas suas tendências e concepções de mundo, Triviños (2019) aborda as principais categorias dialéticas que são a matéria, a consciência e a prática social, das quais nos utilizamos para refletir e compreender a realidade objetiva. Com efeito, nosso trabalho de pesquisa encontra-se norteado por essas assertivas com as quais procuramos compreender como vem se desenvolvendo o movimento da Formação Continuada dos professores, especificamente na materialidade de documentos, do discurso e nas ações do processo formativo, seguidas nas escolas destacadas.

Conforme objetivos estabelecidos nesta pesquisa, partindo dos fatos empíricos dados pela realidade, das lacunas na Formação Continuada e do que se pôde perceber na escola da rede estadual de ensino em que atuo desde 2002, com relação à ausência de um direcionamento teórico-metodológico para uma formação continuada de professores, que vá além daquilo que está posto como um mundo idealizado de percepção apenas contemplativa, nos apropriamos dos principais

aspectos daquela realidade e, dessas percepções, buscamos apontar alternativas que entendemos contribuir com a superação desse reducionismo. Vale destacar neste trabalho o que diz Vieira Pinto (1985, p. 308), “[...] a atitude dialética do pensar segundo a categoria de totalidade conduz a interpretar os fatos segundo a apreensão histórica do processo de conhecimento”.

Nossa investigação sobre a Formação Continuada de professores busca compreender o todo como uma totalidade que abrange questões históricas, documentos oficiais e o movimento do processo. Analisamos, também, os discursos dos professores e coordenadores no sentido de compreender sobre suas ações e representações como sujeitos e atores do processo. Sendo que o objeto não é a “coisa em si”, se encontra num movimento que, segundo Vieira Pinto (1985), contraditório em si mesmo, requer a dinâmica da dialética para encontrar a essência da formação docente pelo fenômeno da práxis.

Assim, a investigação aqui proposta se realizou, num primeiro momento, pela pesquisa bibliográfica, como explica Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Com a busca em livros, artigos científicos, dissertações e teses, pudemos conhecer e analisar parte do que já foi escrito sobre a temática e no sentido de um maior aprofundamento nos orientamos a partir de um referencial que fornecesse o movimento da pesquisa com uma metodologia capaz de compreendermos a especificidade do nosso objeto de estudo.

Num segundo momento, foi realizado um estudo dos documentos oficiais que dispõem sobre as políticas públicas e base legal para formação docente, em nível estadual e federal. Como destaca Gil (2002), na pesquisa documental, as fontes são diversificadas e ainda não receberam nenhum tratamento analítico, mas se constituem numa rica, importante e estável fonte de dados.

Como procedimentos racionais de argumentação, segue-se o raciocínio dedutivo, passando dos fatos universais para deduções menos gerais, que caracterizam o particular e o singular, conforme fundamentação em Severino (2016).

E no terceiro momento desta investigação, nos valem da coleta de material em campo, com aplicação de questionários e realização de entrevistas com os sujeitos

da pesquisa, pois, segundo Gil (1999), com a pesquisa de campo se atinge uma maior profundidade na pesquisa das questões propostas, proporcionando a proximidade do pesquisador com o fenômeno, gerando resultados mais fidedignos.

A coleta de material em campo foi realizada no último bimestre de 2020, especificamente no mês de novembro, em três escolas estaduais da sede do município de Rorainópolis (RR), localizado a aproximadamente 300 quilômetros da Capital, Boa Vista, cidade situada às margens da BR 174, entre as capitais dos estados do Amazonas e de Roraima. Uma das escolas é militarizada e atende ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no nível do Ensino Médio; outra escola atende ao Ensino Fundamental e Médio; e a terceira escola atende, exclusivamente, alunos do Ensino Médio em tempo integral. As três escolas recebem alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural. Estes últimos dependem do transporte escolar para se deslocarem à escola.

Foram envolvidos, nesta investigação, cinco professores de cada escola (apontados aleatoriamente), totalizando 15 professores, e seus respectivos coordenadores pedagógicos (sendo um de cada escola), ou seja, 3 coordenadores escolares, e um (01) coordenador do Centro de Formação (Ceforr), que é responsável pela Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, como podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Amostra da Pesquisa

Grupo	Instrumento De coleta de dados	Quantidade por escola	Total
Professores	Questionário online	05	15
Coordenadores Pedagógicos	Entrevista semiestruturada Via Google Meet	01	04
Total de participantes			19

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Inicialmente, foi feito contato com o diretor de cada uma das escolas para ter ciência da pesquisa e a assinatura do Termo de Anuência. Solicitado o contato do coordenador pedagógico para uma conversa inicial sobre sua participação na pesquisa, manteve-se contato, via *WhatsApp*, para posterior assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), bem como o agendamento de uma data e horário para a entrevista. Solicitamos à gestão da escola a relação dos professores lotados na mesma para escolha aleatória de cinco professores a

participarem da pesquisa, respondendo ao questionário digital. O contato com os professores também foi via *WhatsApp*, inicialmente para uma conversa, convidando-os a participar da pesquisa. Aos que aceitaram o convite, solicitamos a assinatura do RCLE e, posteriormente, enviamos o *link* para responder ao questionário da pesquisa pelo *WhatsApp*⁵.

A receptividade dos gestores escolares foi boa. Prontamente se dispuseram a colaborar, assim como os coordenadores pedagógicos, que participaram concedendo uma entrevista semiestruturada. Em virtude do intenso trabalho e das agendas dos coordenadores nas escolas, além de problemas de saúde, as entrevistas tiveram suas datas reagendadas em até três vezes.

Quanto a participação dos professores na pesquisa, encontrou-se uma certa resistência por parte de alguns que foram convidados e preferiram não participar. Mas, tivemos cinco participantes de cada uma das escolas que se prontificaram a colaborar com o trabalho, respondendo prontamente ao questionário.

Em virtude da pandemia do *Corona Vírus Disease (Covid-19)*⁶ que teve início em meados de março e se estendeu por todo o ano de 2020, e, conseqüentemente a necessidade do isolamento social e suspensão das atividades presenciais nas escolas nesse período, a aplicação dos instrumentos de pesquisa aconteceu de forma virtual.

Usamos um questionário eletrônico elaborado pelo *Google Forms*, destinado aos professores, com questões abertas e fechadas, cujo *link* foi enviado via *WhatsApp*. O questionário foi escolhido por apresentar uma série de vantagens, conforme aponta Gil (1999) atingindo um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas geograficamente, implicando menos gastos ao pesquisador e permitindo que as pessoas respondessem o questionário no momento que julgassem mais conveniente.

A entrevista semiestruturada, direcionada aos coordenadores pedagógicos das três escolas, bem como ao coordenador pedagógico do Ceforr, foi realizada por meio da plataforma virtual do *Google Meet*. Para estas entrevistas, enviou-se antecipadamente o roteiro das questões direcionadas e previamente estabelecidas

⁵ A pesquisa realizada por meio de ambiente virtual está dentro dos parâmetros estabelecidos no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

⁶ A Organização Mundial da Saúde declarou em 11 de março de 2020 a Pandemia – Covid-19, provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), devido alto nível de transmissão entre as pessoas foram adotadas diversas medidas de prevenção, dentre elas fechamento de fronteiras, de escolas e estabelecimentos comerciais não essenciais.

aos participantes, que assinaram um termo de consentimento em que tinham ciência de que a conversa seria gravada, mas não divulgada, sendo usada apenas para subsidiar a coleta dos dados de forma anônima. As entrevistas tiveram aproximadamente trinta minutos de duração.

A entrevista foi eleita como técnica de coleta de dados junto aos coordenadores pedagógicos, pois segundo Gil (1999) ela é considerada a técnica de excelência na pesquisa social e muito adequada para obter informações em profundidade sobre algum assunto e acerca do que as pessoas sabem, fizeram, fazem ou pretendem fazer, bem como explicações acerca de coisas precedentes.

O recorte temporal para análise da Formação Continuada dos professores corresponde aos anos 2018 e 2019.

A discussão deu-se em uma perspectiva dialética, buscando ir para além das aparências iniciais e imediatas, estabelecendo uma visão mais aprofundada da complexidade das relações sociais, procurando superar o pensamento abstrato para atingir o pensamento concreto. Assim, entendendo o homem como ser histórico, social, capaz de modificar as relações existentes, não aceitando como naturais as condições históricas ora estabelecidas.

No contexto educacional, os problemas com que os profissionais se deparam, não se apresentam de forma clara e bem delimitada, mas sim de forma caótica e indeterminada. Cada pessoa tem uma visão, um ponto de vista diferentes ante a situação que se apresenta e conforme os antecedentes de formação e de experiências, tomará posturas e ações diferentes em relação à problemática. Nesse contexto, o profissional não poderá aplicar apenas receitas prontas, não se trata de um manual a seguir. Para resolver a situação de forma competente, deverá inovar, por meio do diálogo, criar estratégias para cada situação em específico.

1.4 Rorainópolis: características locais

Este tópico tem por objetivo situar a discussão acerca do contexto educacional ora investigado, apresentando algumas características do município de Rorainópolis, julgando necessário este para melhor compreender o contexto do *lócus* da pesquisa. Em seguida, apresenta-se o perfil das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

O município de Rorainópolis se localiza ao extremo sul do estado de Roraima, a aproximadamente 300 quilômetros da capital-Boa Vista. Teve origem com o projeto

de assentamento e com a instalação de uma sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), às margens da BR-174, na década de 1970, chamada, então, de Vila do Incra, com um programa de distribuição de terras que atraiu pessoas de todo o país. Foi instituído município em 1995, com terras desmembradas do município de São Luiz do Anauá. Foi elevada à condição de município em 17 de outubro de 1995, passando a ser chamada de Rorainópolis. Possui extensão territorial de 33.593,988 km², que corresponde a 14,98% do território de Roraima. Com o Projeto de Assentamento Agrícola Anauá (PAD-Anauá), a região começou a passar por profundas transformações territoriais, políticas, sociais e econômicas, que se configura até os dias atuais (IBGE, 2017).

A cidade de Rorainópolis se constituiu às margens da BR 174 de forma que a rodovia corta a cidade. As 52 estradas vicinais foram abertas a partir do eixo central, que é a BR, deixando, assim, o desenho da espinha dorsal de um peixe.

Mapa 2 - Estado de Roraima



Fonte: IBGE (2017).

O município de Rorainópolis é considerado a principal cidade do estado, depois da capital, pelo número populacional, seu desenvolvimento e devido à sua localização intermediária entre as capitais do Amazonas e de Roraima, na BR 174, porta de entrada do nosso estado. Possui cinco vilas: Martins Pereira, Nova Colina, Equador, Jundiá e Santa Maria do Boiaçu. Vale destacar que, próximo à Vila do

Equador, se localiza um marco da Linha do Equador que divide a Terra nos hemisférios Norte e Sul, demonstrando a Latitude de 00°00'00”.

Na fronteira entre os estados do Amazonas e Roraima localiza-se a área indígena Waimiri-Atroari, atravessada pela rodovia BR-174, por 125 km, trecho que é fechado entre as 18h00 e às 6h00, impedindo o tráfego de veículos. O fato se deve a um acordo feito entre a Fundação Nacional de Amparo aos índios (Funai) e o Governo Federal desde sua construção, em 1970.

Com sua localização e prestação de bens e serviços, Rorainópolis atraiu muitas pessoas em busca de melhores oportunidades de vida. Hoje, sua economia gira em torno da prestação de serviços públicos, exploração madeireira, agricultura de subsistência, e pecuária.

Segundo o censo do IBGE (2017), no ano de 2017, sua população era de 27.297 habitantes. Já em 2019, se estima que esse número ultrapasse os 30.000 habitantes. Sua população é formada por pessoas de diversas partes do país, principalmente por maranhenses, nordestinos em geral e sulistas, que vieram em busca de melhores condições de vida, de terras e oportunidades de trabalho, a partir das políticas implementadas pelo governo federal para a ocupação territorial da Amazônia. Isso gerou, entre os anos de 1996 e 2000, um acelerado crescimento populacional urbano, mas o município não dispunha de infraestrutura adequada para receber tão grande número de pessoas que chegavam repentinamente, gerando disparidades sociais e precariedade nos serviços públicos. Devido a população ser oriunda de diversas regiões brasileiras, há também uma grande diversidade cultural, de costumes e manifestações populares⁷.

A localização do município e seus aspectos históricos influenciaram e refletem de certa forma no desenvolvimento educacional, bem como no perfil das escolas e dos profissionais que nelas atuam como apresentaremos no tópico a seguir.

1.5 O *lócus* da pesquisa e seus sujeitos

As escolas estaduais seguem um modelo arquitetônico padrão adotado pelo governo do estado, constituindo-se num espaço amplo e arejado, com janelas de vidro para auxiliar na iluminação do ambiente. Todos os prédios contam com a instalação

⁷ Todos os dados narrados sobre o município são de vivência da própria pesquisadora, que é moradora da localidade desde 1998 e acompanhou de perto o desenvolvimento da cidade e da sua história.

de centrais de ar-condicionado em virtude das altas temperaturas, típicas da região, mas nem sempre estas centrais estão em pleno funcionamento devido problemas com a manutenção.

As três escolas estão localizadas no centro da cidade e recebem alunos, tanto da zona urbana quanto da zona rural, que utilizam o transporte escolar.

A composição da equipe gestora das instituições escolares públicas é feita por meio de nomeações da Secretaria de Educação, ficando à frente da instituição de acordo com o interesse do próprio setor. Sendo a equipe gestora composta por: gestor administrativo, coordenador pedagógico, orientador educacional e secretário escolar.

A partir do ano de 2017 algumas escolas foram militarizadas no estado de Roraima. O município de Rorainópolis teve duas escolas contempladas: uma na vila Nova Colina e outra na sede do município, a qual faz parte desta pesquisa. As escolas militarizadas contam, em sua forma de organização, com um gestor civil pedagógico e outro gestor militar. Ambos trabalham em conjunto na administração escolar, além de monitores (policiais militares) que são responsáveis pela ordem e disciplina dos alunos da instituição.

Ao se traçar um breve perfil sobre quem é o coordenador pedagógico das escolas da rede estadual em questão, torna-se possível compreender melhor o contexto em que seu trabalho se desenvolve. Esse profissional, geralmente é um professor efetivo da rede, que é nomeado pela Secretaria de Educação para exercer a função por tempo indeterminado. Não há processo seletivo ou concurso para esse cargo no estado. Identificou-se que um dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa possui licenciatura em pedagogia e em matemática, com especialização em psicologia; outro tem graduação em pedagogia e especialização em gestão escolar; e outro graduação em Normal Superior com Especialização em Educação Infantil e séries Iniciais. Eles assumem uma carga horária de quarenta (40) horas semanais e geralmente têm um ou dois auxiliares para a função.

Para regulamentar a designação do coordenador pedagógico aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Roraima, o governador Ottomar de Sousa Pinto instituiu, por meio do Decreto n.º 8.030 de 18 de junho de 2007⁸, os critérios para designação do profissional ao cargo, bem como o perfil deste profissional com as competências e habilidades exigidas. Neste documento, destaca-

⁸ No anexo encontra-se uma cópia do decreto.

se no Art. 4 que, para exercer o cargo de coordenador pedagógico, o profissional deverá ser servidor de carreira, com experiência mínima de três anos no exercício da docência, ser pós-graduado na área da Educação ou ser graduado em nível de licenciatura plena, com capacitação em Gestão Escolar. Mas, cada gestão governamental possui características próprias de administração e nem sempre os decretos são efetivamente seguidos. No entanto, também não encontramos outro documento oficial que altere ou substitua o presente documento.

Já na tabela abaixo, se sintetiza um perfil das escolas participantes da pesquisa. Vale destacar que nomeamos as escolas como “A”, “B” e “C”, de forma aleatória para preservar o anonimato.

Tabela 2 - Perfil das escolas participantes da pesquisa

Escola	Nível e modalidade de ensino a que atende	Horários de funcionamento	Quantidade de alunos que atende	Quantidade de professores
Escola “A”	Ensino Médio em tempo integral	Dois turnos	480 alunos	60
Escola “B”	Ensino Fundamental e Médio	Dois turnos	793 alunos	51
Escola “C”	Ensino Fundamental e EJA (Ensino Médio)	Três turnos	954 alunos	66

Fonte: Dados da pesquisa, 2020⁹.

O quadro docente das escolas conta com professores efetivos e alguns (minoria) seletivados, com contrato temporário. Os educadores que atuam em sala de aula possuem graduação específica para área em que atuam, já os pedagogos, que não possuem habilitação específica por área, foram designados a atuar como auxiliar de sala de aula nas turmas onde se encontram matriculados alunos com necessidades educacionais especiais, ou ainda lotados na sala da biblioteca, laboratório de informática, auxiliar de coordenação ou orientação educacional. Dos participantes da pesquisa, quatro são do sexo masculino e onze do sexo feminino.

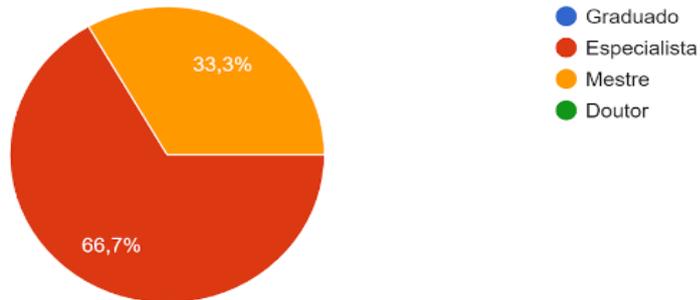
A partir da investigação junto aos professores, por meio do questionário, foi possível traçar um perfil dos envolvidos na pesquisa, trazendo questões referentes à formação, tempo que concluiu a última formação, disciplina que leciona, idade, tempo de docência, quantidade de turnos que trabalha, ou seja, dados que oferecem

⁹ Quadro montado pela autora com base nas informações fornecidas pelas escolas durante a investigação.

subsídios para ampliar o debate referente à Formação Continuada dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Formação Acadêmica dos Professores

1 Formação acadêmica:
15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Vemos no gráfico da figura 1, que do total de quinze professores participantes da pesquisa, trinta e três vírgula três por cento (33,3%), ou seja, 5 professores possuem o curso de mestrado e os outros sessenta e seis vírgula sete por cento (66,7%), 10 professores, possuem o título de especialista. Esses dados estão em consonância com a normativa legal da LDBEN n.º 9.394/96 que exige formação em nível superior para os professores da Educação Básica, bem como a meta 15 do PNE 2014-2024 que estabelece a formação do professor obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atua e a meta 16 que estabelece que cinquenta por cento (50%) dos professores da Educação Básica estejam com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* até 2024. Comprovando-se, também, a importância e efeitos positivos das Instituições de Ensino Superior (IES) no município, além da efetivação da legislação estadual que autoriza o licenciamento do professor para Formação Continuada e para cursar o mestrado, por um período de dois anos. Apesar de poucas vagas nos cursos, vários educadores do município estão conquistando-as. Percebe-se, também, a preocupação dos professores com suas próprias formações e consequentemente, desenvolvimento profissional.

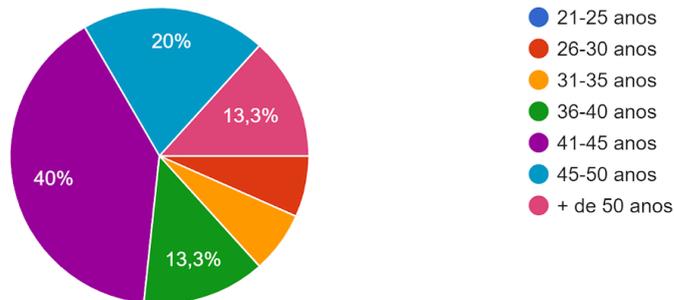
Vale destacar que os participantes envolvidos na pesquisa atuam nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (turmas de 6º ao 9º ano) e Ensino Médio, em diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Ciências/Química/Física;

Geografia; Matemática; e 2 dos participantes apontaram outras disciplinas, que provavelmente são os pedagogos lotados como professores auxiliares para atender aos alunos público da Educação Especial em sala de aula regular. Possuem contratos com carga horária diversificada, conforme opção de cada um, variando entre: 25 horas, 30 horas e 40 horas. E conforme veremos posteriormente, possuem tempo reservado para estudos e planejamentos.

O gráfico abaixo (figura 2), retrata a idade dos docentes participantes do estudo, podendo-se observar que a maioria, 6 deles (40%) possuem entre 40 e 45 anos de idade; 3 professores (20%) têm entre 45 e 50 anos de idade; 2 (13,3%) têm entre 36 e 40 anos; 2 (13,3%) têm mais de 50 anos; um deles possui entre 26 e 30 anos; e um entre 31 e 35 anos de idade.

Gráfico 2 - Idade dos participantes

4 Sua idade está entre:
15 respostas



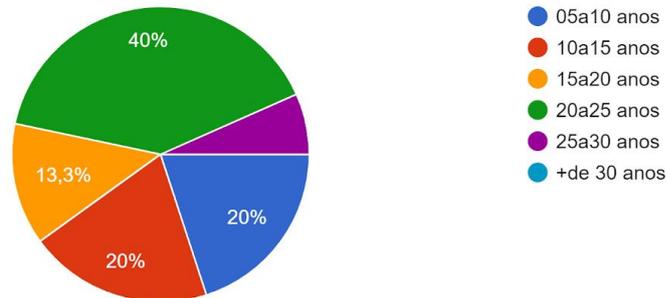
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em relação ao tempo de docência, como se observa no gráfico abaixo (figura 3), a maioria dos educadores, 6 participantes que correspondem a 40%, estão de 20 a 25 anos na docência; 3 (20%) estão entre 10 a 15 anos na docência; outros 3 (20%) estão entre 05 a 10 anos; 2 deles (13,3%) entre 15 e 20 anos; e um deles (6,7%) entre 25 a 30 anos na docência.

Gráfico 3 - Tempo de docência

5 Tempo de docência?

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Analisando a idade dos docentes e seu tempo de exercício na docência, percebemos que a maioria deles são experientes, e que os participantes estão em diferentes fases da vida profissional, o que nos traz elementos para pensar sobre que tipo de formação cada grupo necessita ao se optar por uma formação mais direcionada. Nesse sentido, Candau (1998, p. 64) observa que:

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Surge, assim, a necessidade de se pensar na heterogeneidade da Formação Continuada, considerando-se as diferentes necessidades de cada grupo e pressupondo que os mais recentes na carreira não possuem as mesmas necessidades daqueles que estão há mais de 10 ou 20 anos na docência.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS CONJUNTURAS

Neste capítulo, nos dedicamos a contextualizar e historicizar o debate sobre as políticas de Formação Continuada (FC) no Brasil, a partir dos seus marcos legais e referenciais teóricos. Para tanto, apresentamos um breve resgate histórico sobre a Formação Continuada, e as concepções de formação docente que exercem influência direta nos conceitos de FC, relacionados com os diferentes momentos políticos. Discute-se a ênfase dada a epistemologia da prática; apresentam-se reflexões em torno do *lócus* da Formação Continuada e discute-se sobre a legislação educacional, trazendo alguns apontamentos acerca das políticas oficiais que o governo propõe para Formação Docente na Educação Básica.

Procuramos destacar a importância do papel do coordenador pedagógico no processo formativo do professor dentro da escola, alguns aspectos da FC em Roraima e ainda, dentro da concepção defendida neste trabalho, faz-se um contraponto entre a epistemologia da prática e da práxis, a partir de pressupostos teórico marxista da filosofia da práxis, referenciando autores como Konder (1992), Kosik (1976) e Gadotti (1998), relacionando com abordagens adotadas na atualidade formativa dos professores.

2.1 Contextualização histórica da Formação Continuada

A partir da literatura da área que permeia as discussões sobre a Formação Continuada, procuramos identificar diferentes aspectos que condicionam as práticas formativas dos professores, buscando compreender as políticas de formação para, assim, entender o desenvolvimento desse processo no *lócus* de nossa pesquisa.

Destarte, os professores constituem uma das categorias de profissionais mais numerosas do país. Segundo Barretto (2015), existem no Brasil cerca de dois milhões de professores para atender cerca de 51 milhões de alunos na Educação Básica, 80% deles no setor público, conforme dados do ano de 2015. Perante estes dados, podemos supor os enormes desafios que envolvem a formação deste grupo de profissionais tão numeroso, com distintas realidades a enfrentar em sua prática cotidiana.

Partindo de um olhar histórico sobre o processo formativo dos docentes no Brasil, percebe-se que este vem atrelado a uma maior oferta de oportunidades educacionais à população. A escolarização obrigatória demandou, também, a formação de profissionais para atender a Educação Básica. A esse respeito Gatti *et al.* (2019, p. 15) destacam que:

Compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas.

Neste sentido, Gatti *et al.* (2019) ressaltam, ainda, a importância de se compreender o pano de fundo num cenário mais amplo em que estão imersas as redes escolares, o trabalho e a formação de professores, dentro dos processos e práticas intencionais e estruturados do sistema. Assim, percebemos que a educação desempenha um papel importante diante das relações capitalistas, obviamente o pano de fundo acaba sendo a teoria do capital humano, tornando-se uma ferramenta para adaptação e dominação dos cidadãos.

Segundo autores materialistas, o homem promove as mudanças sociais por meio do trabalho, como destaca Saviani (2007, p. 154), “[...] a essência humana é produzida pelos próprios homens [...] o que o homem é, é-o pelo trabalho”. Assim, entendemos que para que o professor possa cumprir sua função social por meio da mediação, do trabalho educativo, provocar transformações nos indivíduos singulares e avançar no desenvolvimento do ser humano, há a necessidade real do professor ter uma preparação, um conhecimento relevante, possuir a capacidade de reflexão e intervenção crítica na prática social em que está inserido. Mas como vem ocorrendo essa formação dos docentes?

Historicamente, a formação inicial do professor foi desenvolvida cheia de entraves, desafios e morosidade, e a Formação Continuada na Educação Básica brasileira demorou mais ainda a ser considerada nesse cenário, tendo relação direta com os diferentes momentos políticos do país que, de modo geral, atendem aos planos de governo e não as políticas assumidas pelos profissionais de ensino (SANTOS, 2010).

Segundo registros de Andaló (1995), as experiências mais antigas que se tem registro sobre o aperfeiçoamento docente datam dos anos 1960, com uma pesquisa com os professores, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para verificar o que pensavam sobre estes cursos, sendo identificado, nessa pesquisa, que 80% dos professores propunham uma reforma a fim de tratar de assuntos mais práticos, relacionados a problemas reais do cotidiano e que o planejamento dos cursos deveriam considerar as sugestões dos docentes.

Já na década de 1970, a Formação Continuada se expandiu. Com a modernização social e a exigências de recursos humanos mais qualificados para atender as demandas do governo militar, a Formação Continuada no Brasil passou a valorizar a racionalidade técnica, hierarquização de funções, e burocratização da escola, com repercussões nas alterações das funções de planejamento e execução (PEDROSO, 1998).

Nos anos de 1980 houve abertura política e movimentos em prol da educação e da pesquisa, conquistando-se direitos políticos que, segundo Pedroso (1998), deram início a uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Uma das primeiras iniciativas políticas, propostas pelo MEC nesse sentido, se deu com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), em 1982¹⁰, em São Paulo, e foi estendida para os demais estados brasileiros, com a intenção de habilitar para o magistério (formação em nível médio) e com objetivo de dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola e aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornassem os grandes artífices da qualidade do ensino (PETRUCI, 1994).

Apesar das declaradas intenções de centrar-se na qualidade, o projeto foi perdendo ênfase e sendo descaracterizado, chegando a ser encerrado em 2005, devido à exigência da LDBEN n.º 9.394/96 de que todos os professores deveriam receber formação em cursos de nível superior com licenciatura plena. Mesmo considerando alguns aspectos interessantes do Cefam, este foi posteriormente tido como incapaz de habilitar para o trabalho em sala de aula.

No final da década de 1980 e início da década de 90 passou-se a enfatizar a formação do professor em serviço, de modo que sua Formação Continuada se

¹⁰ALVES, Mirian Aparecida Beltrão. **Cefam Paulista**: um estudo a partir de fontes históricas. X Seminário Nacional do HISTEDBR. Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/993-2697-1-pb.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

voltasse para seu local de trabalho por meio de uma reflexão sobre a sua prática. Entretanto, verifica-se em seu propósito uma formação vinculada à valorização da epistemologia da prática profissional¹¹, do professor reflexivo, professor-investigador, professor-prático-reflexivo, professor-profissional entre outras objetivações que expressam raiz em epistemologias pragmáticas/praticistas baseadas em autores como Tardif (2014), Schön (2000), mutilando a formação do docente, pois não problematiza a realidade e não oferece um suporte teórico.

De acordo com Soares (2008), a partir da década de 1990, as políticas educacionais inseriram o professor no centro do debate educacional, mas contraditoriamente, sua formação permanece fragmentada, sofrendo um esvaziamento de conteúdo. Assim, percebe-se que a formação do professor, bem como a formação dos demais trabalhadores, é delineada pelos interesses da sociedade capitalista, pois cabe ao professor formar a força de trabalho com as “competências” necessárias ao mercado.

[...] medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Essa contradição, entre colocar o educador no centro do processo e ao mesmo tempo sua formação estar vazia de conteúdos, gera um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. A formação centrava-se no que o professor precisa “saber fazer” para ser eficiente a fim de atender as necessidades do mercado de trabalho da sociedade capitalista, colocando o conhecimento como uma “mercadoria” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Nesse sentido, Moraes (2001) discute sobre o “Recuo da Teoria” na formação docente, quando a discussão teórica é suprimida das pesquisas e das formações dos professores com implicações políticas, éticas e epistemológicas que repercutem na área da Educação.

Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para

¹¹ Tomado pelas políticas públicas como viés hegemônico.

toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem (MORAES, 2001, p. 4).

Essas novas propostas para formação de professores priorizam as competências práticas do processo de ensino e aprendizagem, pois, na prática reflexiva, a reflexão prende-se ao empírico, não expandindo a reflexão sobre a produção do conhecimento.

Para sintetizar as tendências e perspectivas teóricas que orientaram a Formação Continuada no Brasil nos anos 70, 80, 90 até 2000, nos apoiamos no trabalho de Santos (2010) que traz um estudo a partir de diversos autores, um mapa das práticas formativas que se constituíram em orientações teórico-metodológicas da formação e do trabalho docentes, e que são representadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Formação Continuada entre 1970 e 2000

	1970	1980	1990	2000
Tendências e perspectivas teóricas	Modelo técnico Taylorista	Modelo da prática pedagógica	Modelo neoliberal	Modelo pragmático instrumental
	Treinamento/reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento praticismo	Centrado no saber-fazer
	Racionalidade técnica	Epistemologia da prática		
	Visão funcionalista da educação; de cunho positivista; caráter disperso e pontual.	Homogeneidade das práticas, tecnificação do ensino.	Aquisição de competências para atender ao mercado de trabalho; focavam na prática docente e saberes profissionais.	Pedagogia das competências; modelo transmissivo; reflexão sobre o trabalho e a profissão docente.

Fonte: Elaborado com base no texto de Santos (2010).

No entanto, essas tendências não se apresentam em períodos estanques. Elas acabam se sobrepondo umas sobre as outras, estando as concepções, conceitos e finalidades da Formação Continuada dos professores no Brasil diretamente ligadas ao viés da ideologia sociopolítico e ao contexto econômico de cada momento.

2.2 Sucessão histórica da concepção de Formação Continuada

Assim como as concepções e o modelo de formação de professores, as nomenclaturas ditas de formação do docente também foram sofrendo alterações no decorrer do processo histórico. Em diferentes épocas os termos ganham novos

significados na medida em que a concepção de Formação Continuada tem novos papéis e funções. Passando por denominações como reciclagem, capacitação e treinamento, envolvendo as diferentes concepções de educação e de sociedade para com a formação dos educadores, pautadas numa concepção positivista que enfatiza questões imediatistas do cotidiano escolar, muitas vezes em formatos de cursos rápidos, palestras ou encontros esporádicos.

Já a atual expressão de formação permanente, de formação contínua ou continuada, traz uma abordagem mais ampla segundo apontam os estudos acadêmicos de Marin (1995), Gatti, Barreto e André (2011), Curado Silva (2018) e Curado Silva e Cruz (2020) no sentido de auxiliar os profissionais a construir o conhecimento que o ajudarão a conduzir seu trabalho.

Em geral, o termo Formação Continuada refere-se à formação dos professores na forma de qualificação daqueles que já têm uma determinada formação inicial, dando continuidade à formação profissional, num processo permanente de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional.

Para Kuenzer (1999), as ações de Formação Continuada dos docentes demandam processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ampliando os processos escolares, podendo estar presentes em sindicatos, movimentos sociais, empresas ou em qualquer instituição que desenvolva processos sistematizados e intencionais de formação humana. A formação deve considerar não apenas as formas pedagógicas do fazer, mas as atividades intelectuais que considerem o conhecimento socio-histórico e científico-metodológico, criando novos conhecimentos e a apropriação de diferentes formas de leitura e interpretação da realidade para nela intervir.

Com efeito, entendemos que a Formação Continuada deve superar a condição ingênua, possibilitando ao professor a construção ativa e transformadora de uma consciência crítica com mais autonomia para compreender a complexidade social e educacional, pois como diz Saviani (2009), não deve haver uma formação de professores dissociada dos problemas reais e das condições de trabalho que deve enfrentar.

Freire (1979) chama essa formação de permanente, considerando o inacabamento do ser humano. Para ele, o homem é um ser do devir que em seu inacabamento encontra no caráter evolutivo a possibilidade de se transformar, de não aceitar um futuro determinado e nem um presente enraizado, senão uma condição

dinâmica e revolucionária de transformação, de reconstrução, que são os fundamentos de uma formação permanente.

Dentro da perspectiva crítica e defendendo uma formação docente a partir da epistemologia da práxis, Curado Silva e Cruz (2020, p. 46) assumem o termo Formação Continuada “[...] como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa”. Dessa forma, o educador poderia ampliar e repensar os sentidos e significados da prática de forma consciente a partir da problematização da realidade, promovendo a elevação intelectual do sujeito.

A partir da abordagem crítica de educação defendida neste trabalho, corroboramos as ideias dos autores citados e nos filiamos a uma concepção de Formação Continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política, que valorize o conhecimento científico, o caráter socio-histórico e o respeito ao trabalho do professor, considerando seu contexto social e político, a fim de que o professor possa, continuamente, reconstruir sua autonomia e seu modo de agir. Um processo permanente e inacabado de reelaboração do trabalho pedagógico ante os conhecimentos que embasam a práxis.

No próximo tópico iremos trazer para discussão as influências das reformas educacionais nas concepções de educação e, conseqüentemente, nas propostas de Formação Docente ao longo do processo histórico.

2.3 Políticas públicas para a Formação Docente: abordagens e contradições

Nesse tópico, apresentamos pressupostos das políticas oficiais que o governo propõe para Formação Continuada no sistema público de ensino ao longo do processo com as reformas educacionais que seguem diretrizes internacionais e estabelecemos uma relação com o que se encontra na realidade do contexto educacional da Educação Básica. Para essa análise, nos fundamentamos em estudos e trabalhos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2004), Soares (2008) e Brzezinski (2014).

Na década de 1990, surge a elaboração de diversos documentos em nível internacional (Unesco, ONU, Banco Mundial)¹² com diagnósticos, análises e

¹² Dentre alguns documentos podemos citar: a Conferência Mundial de Educação para Todos. (1990); Relatório Delors/ Unesco (1993-1996).

propostas a todos os países da América Latina, colocando à educação um papel de salvadora para o desenvolvimento social. Esses documentos foram norteadores para os países construírem suas políticas educacionais, ou seja, documentos prescritivos, e, no Brasil, a culminação veio com a elaboração do Plano Decenal de Educação (1990). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 85), as medidas implantadas no final da década de 1990¹³ foram recomendadas por diferentes segmentos sociais em eventos com intelectuais e empresários, técnicos do MEC, entre outros “[...] Não raro, os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma”.

Na Educação Básica¹⁴ foi dada ênfase no desenvolvimento de competências focadas em cálculos, leitura e escrita, de forma a instrumentalizar os indivíduos para o mercado de trabalho no sistema capitalista, “[...] secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” como alega Saviani (2020, p. 29). Assim, a formação dos professores também seguiu esse viés de orientação dos organismos internacionais na tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional.

Até o surgimento da LDBEN 9.394/96 foram várias as reformas e propostas educacionais. Esta reforma do ensino (LDBEN 9.394/96) se torna responsável pela regularização da educação brasileira e tem por base os princípios da Constituição Brasileira, se apresentando como documento norteador da educação e da formação de professores, com um capítulo próprio à formação dos profissionais da educação, citados entre os Artigos 61 e 67.

O texto original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apresenta a seguinte redação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

¹³ Algumas dessas medidas incentivadas e implementadas a partir da década de 90 na Educação Básica foram: Programa de Aceleração da Aprendizagem; Guia do Livro Didático 1ª a 4ª séries; Bolsa-Escola; Dinheiro direto na Escola; Fundef; TV Escola. Programas de natureza avaliativa como: Saeb; Enem; Na área curricular: PCNs, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Políticas de gestão baseadas na municipalização e na descentralização administrativa, entre outras.

¹⁴ A Educação Básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

No entanto, com a Lei n.º 12.014, que altera o Art. 61 da LDB/1996, o mesmo passa a ter a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

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 (BRASIL, 2009).

Essa nova redação definiu quem são os profissionais da educação e trouxe fundamentos para sua formação. No inciso I, do parágrafo único percebe-se uma nova concepção diante da valorização da profundidade teórica na formação, citando-se “[...] a presença de sólida formação teórica”. Mas, no inciso II, interpreta-se “a associação entre teoria e práticas” limitadas aos “estágios e capacitação em serviço”.

Para Brzezinski (2014, p. 258), identifica-se aí a “[...] prevalência da visão dicotômica entre teoria e prática, própria da abordagem racionalista-instrumental do conhecimento que nega a dialética imanente à teoria-prática do ato pedagógico e do trabalho docente”.

Já o Artigo 63 atribui aos Institutos Superiores a função de oferecer “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Essa ligação das universidades na formação dos profissionais é vista sob uma perspectiva positiva aos movimentos de educadores e autores como Brzezinski (2014) e Shiroma (2003), por assegurar que seu preparo seja mantido independentemente do controle político por parte do estado e de interesses comerciais, evitando que o professor se oriente apenas pelos debates e propostas específicas da Educação Básica. Ou seja, nas universidades o controle de conteúdo e pressões políticas ficam mais difíceis de serem executados, pois nesse ambiente há maior possibilidade de pensar e questionar o estabelecido.

Dentre as legislações brasileiras que amparam e orientam a formação docente inicial e continuada, temos: O Conselho Nacional de Educação (CNE) que emite pareceres definindo diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação básica; Resolução CNE/CP n.º 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica; Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2, de 1/7/2015 (formação inicial em nível superior e para a formação continuada); O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) contempla diretrizes para valorização dos profissionais da educação das metas 15 a 18; E, em 2019, a aprovação da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica.

Em relação à Formação Continuada, observamos na Resolução n.º 2 de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que a Formação Continuada dos profissionais do magistério compreende:

[...] dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...] tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Apresenta-se, nesse artigo, uma pluralidade de possibilidades para o desenvolvimento de ações formativas, bem como a abertura para diferentes *lôcus* de formação, não se limitando ao espaço escolar.

Já a Meta 16 do PNE 2014-2024 pretende:

[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Estratégias: 16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior [...] (BRASIL, 2014).

O texto anteriormente mencionado considera as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino para com o processo formativo, bem como o trabalho em regime de colaboração com instituições superiores. Vemos esses fatores como fundamentais para a qualidade e eficiência do processo formativo.

Toda essa legislação visa garantir políticas de valorização ao profissional do magistério, articulando em suas concepções e diretrizes gerais, no sentido de articular a formação inicial e continuada entre as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, reconhecendo a importância da Formação Continuada e também

responsabilizando os estados e municípios pela Formação Continuada dos professores.

Como forma de atender à legislação, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispõe de alguns programas voltados à Formação Continuada¹⁵ para professores da Educação Básica, mas ao nosso ver, buscam uma formação rápida e pouco teórica, priorizando atividades e reflexões a partir da prática, ou seja, uma formação prática privada de formação teórica que na concepção de Shiroma (2003, p. 9) tem “máxima competência técnica e mínima consciência política” gerando uma desintelectualização dentro da reforma educacional marcada pela eufonia e “vocábulos positivos”.

Contudo, percebemos que as reformas implantadas na legislação educacional apontam para uma valorização profissional, redefinição social do papel do professor e uma ênfase na profissionalização docente. Mas segundo, Soares (2008, p. 129), “[...] a ideia de profissionalização estaria intrinsecamente relacionada ao seu contraponto, a ideia de desprofissionalização e desqualificação”. Shiroma (2003, p. 04) diz que o conceito de profissional:

[...] alude a status profissional, código de ética, treinamento especial por meio do qual se adquire a ampla base de conhecimento específico que permite controlar o trabalho desenvolvido. A redução deste controle indica tendência à desprofissionalização e à desqualificação. O mesmo ocorre quando se reduz o âmbito de exigências de qualificações para ingresso na profissão ou se aligeira a formação.

Nessa concepção, as políticas educacionais, os documentos oficiais e uma parte da atual literatura educacional, estariam induzindo a novas formas de alienação aos docentes quando dão as recomendações dos modos, formas e como devem ser sua atuação, privilegiando uma nova racionalidade técnica, com ênfase na prática e desfavorecendo abordagens com fundamentos teóricos/científicos numa relação consciente.

¹⁵ Programas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004 com objetivo de contribuir para melhoria da formação dos professores. Bem como alguns programas que constam na plataforma do MEC, e são desenvolvidos para o aperfeiçoamento (teórico e prático) e a atualização profissional de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino, os quais no âmbito do FNDE que oferecem bolsas aos professores que ministram e coordenam os cursos, são eles: Escola de gestores; E-tec Brasil; Formação pela Escola; Formação de Tutores; Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (Pnaic); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor) entre outros.

Nessa perspectiva, discutiremos, no próximo tópico, a necessidade de avançar no sentido de pensar a prática pedagógica enquanto formação de professores e ampliar esse trabalho, fortalecendo experiências que envolvem o coletivo docente.

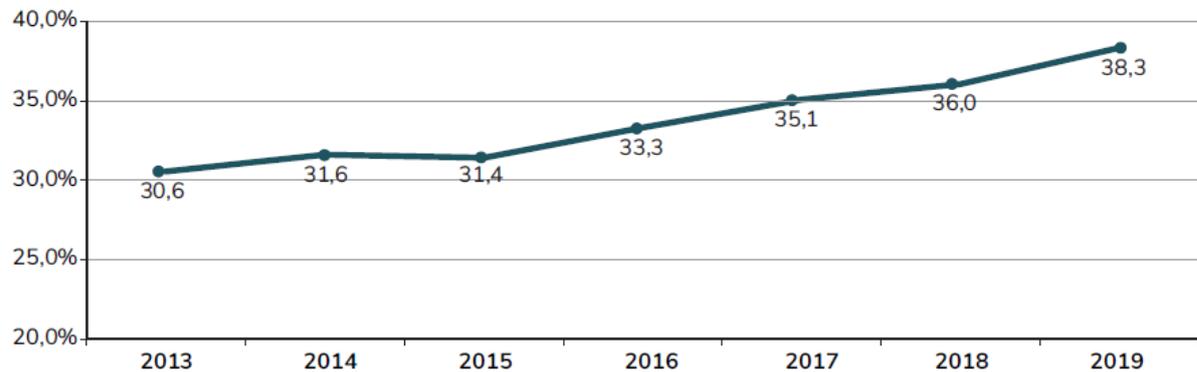
2.3.1 Debates e considerações relacionados às políticas de Formação Continuada

Vimos até aqui que, no processo histórico, perpassaram variadas políticas de formação de professores, diferentes significados e concepções para com a Formação Continuada¹⁶, tornando-se este tema uma discussão complexa, que está ligada à qualidade da docência. Ou seja, a qualidade do ensino está relacionada com a qualidade do corpo docente que o atende, assim como a qualidade do corpo docente está fortemente ligada à formação que os professores recebem (IMBERNÓN; NETO; FORTUNATO, 2019). Contudo, as condições para melhoria da qualidade da docência derivam de uma atividade intencional e direcionada para mudança.

Segundo as ditas propostas para melhoria da qualidade da Educação Básica, o PNE (2014-2024) estabeleceu na Meta 16 garantir a Formação Continuada aos profissionais da educação, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. E conforme o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020 (BRASIL, 2020), há uma tendência de crescimento na proporção de professores que realizam Formação Continuada em pelo menos uma das áreas específicas, analisando-se o período de 2013 a 2019, passando de 30,6% para 38,3%.

¹⁶ Como assegura Saviani (2019, p. 83), a educação “é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida”.

Gráfico 4 - Percentual de Professores da Educação Básica que realizam cursos de Formação Continuada - Brasil - 2013 a 2019



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2019) (BRASIL, 2020, p. 341).

No entanto, fica evidente a dificuldade e lentidão nos avanços em relação à Formação Continuada, considerando-se que o objetivo do PNE é atingir a 100% dos profissionais da educação básica. Sendo que, em 2019, a região Sul do país se destaca por ser o local onde os professores da educação básica mais realizam cursos de Formação Continuada (60%). Já na região Norte, apenas 36,8% dos profissionais afirmaram participar de cursos de Formação Continuada (BRASIL, 2020). Sinal que ainda temos muito para avançar em relação à Formação Continuada e, respectivamente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Logo não basta certificar o professor para que o processo educativo melhore.

Na perspectiva crítica e com caráter de promover a emancipação dos sujeitos, o elemento básico é o trabalho como princípio educativo, eivado da busca permanente da unidade teoria e prática, como defende Saviani (2013). Nesse sentido, entende-se que a formação do educador deve acontecer no movimento de seu processo histórico-social e no organismo das questões reais da coletividade. Curado Silva e Limonta (2014, p. 12) afirmam que a formação

[...] possui uma gênese social, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais [...] é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou pelo acúmulo de cursos após a formação inicial, nem mesmo pelo conjunto de técnicas e conhecimentos advindos da experiência, mas sim pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Entendido assim, a formação do educador é contínua e permanente, sem tempos e espaços definidos, sem uma fase determinada para acontecer, porque ela

acontece ao longo do processo do desenvolvimento profissional, devendo envolver uma constante ressignificação do olhar docente e da sua prática.

A partir desse entendimento, defendemos que o processo de Formação Continuada pode ter a escola como um dos espaços de formação, a partir de construções individuais e coletivas emancipatórias, num movimento dialético, entrelaçando teoria e prática, partindo do empírico para chegar ao conceitual/concreto, do particular para totalidade, de forma que responda às necessidades e desafios dos professores da Educação Básica na especificidade de sua atuação.

A LDBEN (9.394/96) em seu Art. 61 destaca a formação em serviço, mas não são definidos princípios e procedimentos para tal. Já a alteração feita pela Lei n.º 12.796 de 2013 é incisiva:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Desde 2017, o conjunto de documentos oficiais que regem atualmente a Formação dos Docentes de forma articulada e coordenada (BNCC; BNC-Formação; e BNC-Formação Continuada)¹⁷, e que está em consonância com políticas internacionais, trata a formação de professores na perspectiva a partir do perfil das competências para o século XXI, tem como *locus* de formação, preferencialmente, a escola, prezando pela formação ao longo da vida, formação em serviço com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria). Observa-se aí, o caráter condutor de uma formação orientada, fundamentalmente pelos desígnios da globalização e domínio do capital. Na verdade, como já ficou claro, se se busca a emancipação dos sujeitos, o processo formativo não pode se limitar a esses desígnios, não se pode definir tempos e espaços, e por sua complexidade é imprescindível a interação teoria e prática, visto que o próprio desenvolvimento teórico sofre permanentes revoluções que, conseqüentemente, exigem mudanças nas práticas.

Nesse sentido Curado Silva e Cruz (2020), que defendem a formação docente a partir da epistemologia da práxis, valorizando a dimensão científica dos conhecimentos na interação com a análise da prática e reflexão sobre a realidade

¹⁷ BNCC (Pareceres CNE/CP n.15/2017 e n.15/2018); BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 02/2019); BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/Associados, 2019, n. 01/2020).

social, afirmam que “[...] as práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, a experiência vivida, a sua interpretação e construção de sentido e significado” (CURADO SILVA; CRUZ, 2020, p. 51).

Entende-se que o professor precisa ter um significativo domínio teórico para orientar suas escolhas na prática pedagógica, bem como para analisar os acontecimentos sociais contribuindo para sua transformação, e que isso faz parte do processo que ocorre no percurso do desenvolvimento profissional por meio de reflexões e construções individuais e coletivas. Como um processo de amadurecimento.

A escola se constitui em um espaço em que é possível ocorrer uma boa articulação do trabalho e do tempo do professor, desde que seja garantida a unidade teórico-prática numa discussão coletiva das situações problemáticas vivenciadas no ambiente escolar, inclusive com a realização de um planejamento formativo participativo, em que o educador tenha maior participação nas decisões (como sujeito ativo na sua própria aprendizagem) a fim de atender às suas necessidades, ao que Curado Silva e Cruz (2020, p. 53) alegam que para tal movimento:

Faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

Esse processo formativo e intencional, que visa a melhoria da qualidade do ensino, pode e deve ter como *lócus* de formação o próprio espaço escolar (mas não exclusivamente), deve ter sua intencionalidade contemplada e fundamentada na proposta pedagógica da escola, cabendo ao coordenador pedagógico articular e mediar esse processo, inclusive em parcerias com IES, sempre tomando o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para Formação Continuada.

O protagonismo do professor se faz necessário para realização de mudanças na prática educativa, de forma a beneficiar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o amadurecimento intelectual e profissional do professor, e ainda potencializando o trabalho da instituição como um todo. É preciso envolvimento pessoal e profissional de forma ativa, para que se tornem os sujeitos da formação e não sejam apenas o objeto de formação, como um instrumento nas mãos dos outros.

No entanto, como já foi sinalizado, as políticas de formação estão atreladas aos interesses dos governos, que nos últimos anos vêm potencializando uma

formação muito mais ligada à epistemologia da prática, aos interesses mercantilistas e tecnocráticos, do que propiciar um processo mais participativo com novas alternativas para aprendizagem como colocam Kuenzer (1999), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Shiroma (2003), citados anteriormente. Temos um mundo real, vivido pelos professores cheios de necessidades em seu contexto de trabalho e o mundo de interesses oficiais, composto por interesses neoliberais do mundo globalizado¹⁸ que vem propondo reformas educacionais a partir de documentos internacionais, financiado pelo Banco Mundial.

Na discussão levantada em torno da Formação Continuada percebe-se a complexidade da realidade educacional ante fenômenos antagônicos e para entender melhor essa contradição se faz necessário o diálogo e a reflexão do coletivo escolar sobre os conflitos vivenciados. Torna-se clara a necessidade de uma análise crítica sobre questões políticas e contradições que descaracterizam a formação do professor focalizando apenas os interesses econômicos. Por exemplo, buscando a superação da proposta do professor reflexivo e o surgimento de alternativas para a formação de um intelectual crítico e transformador, como propõe Giroux (1997) a fim de reagir contra a realidade que está posta.

É preciso, contudo, que reconheçamos que para um melhor desenvolvimento profissional e uma melhor formação existem outros desafios a vencer, tais como: a falta de verbas para ações formativas; os horários inadequados que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente; ações de formação centradas em uma transmissão normativa; um processo de formação descontextualizado que não considera a realidade de cada professor ou grupo. Enfim, são vários os fatores que impedem a melhoria na formação e na autonomia dos educadores, inclusive questões salariais, níveis de participação e decisão, o clima de trabalho, entre outros tantos.

Nesse sentido, sente-se a necessidade de ações urgentes e até de manifestações por parte dos professores, unindo-se em busca de melhores condições e de mais protagonismo. Mas este querer precisa estar com o professor, manifestando-se, indo a luta, participando de associações, de movimentos, de debates coletivos que tratem de rebater o que está posto como verdades prontas, buscando cada vez mais esclarecimentos no sentido de apreender o real em sua

¹⁸ Neoliberalismo pretende diminuir ao máximo a participação do Estado na economia, defendendo a mínima cobrança de impostos e a privatização dos serviços públicos.

totalidade e possibilidades de intervenções diferenciadas diante das questões sociais, condição para seu próprio desenvolvimento.

Mas nesse contexto de formação docente e na discussão em torno dos espaços formativos, o papel do coordenador pedagógico ganha destaque, pois entre outras tarefas, a ele é atribuído o papel de formador dos docentes da escola, como se discute a seguir.

2.4 Formação Continuada: o papel do Coordenador Pedagógico

A figura do coordenador pedagógico passou ao longo da história por diferentes denominações e funções, sem um campo de atuação específico. Por vezes, se tornava mero atendente ou atuava como um fiscal do processo educacional, virando sinônimo de supervisor escolar¹⁹ devido a sua função controladora. Geralmente esse profissional não era bem visto pelos colegas em virtude da falta de confiança decorrente dessa função fiscalizadora e controladora.

Por meio do Parecer n.º 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas em educação nas funções de administração, inspeção, supervisão e orientação. A função de um profissional para o acompanhamento pedagógico foi instituída pela Lei n.º 5.692/1971, tanto em nível do sistema educativo como em nível de unidade escolar. Ficando a cargo dos governos locais, também, regulamentarem a função, tendo em vista a importância desse profissional ante a estrutura educativa, mas percebe-se ainda hoje a falta de propostas políticas que colaborem para constituição da identidade do coordenador pedagógico, bem como diretrizes para o desenvolvimento claro e consciente ao desempenho da função. Conforme afirmam Franco e Campos (2016), a questão dessa identidade está relacionada ao contexto político que enfatiza a dimensão técnica e burocrática, gerando uma fragilidade na formação do coordenador em virtude de uma cultura que não prioriza o pedagógico.

Há a constatação teórica que na constante busca pela educação de qualidade são necessárias diversas ações e articulações para sustentar o trabalho educativo, dentre elas está a função do coordenador pedagógico como articulador da Formação Continuada dos professores. Segundo Zen (2012, p. 8), o coordenador pedagógico é

¹⁹ Ou supervisor educacional, como a função é nomeada por Saviani (2019).

que “[...] está na escola, ao lado do professor, e que possui todas as condições para de fato concretizar as políticas de formação permanente de professores”. Ou seja, é ele quem orienta o trabalho do professor, se tornando corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho do professor, pelos resultados dos alunos. Mas a autora lembra que, no processo de construções coletivas, os professores não são alunos do coordenador pedagógico, mas profissionais em formação, sujeitos intelectualmente ativos, e o coordenador assume o lugar do profissional mais experiente que é corresponsável pelo trabalho do professor em sala de aula. Não significa dizer que o coordenador sabe de tudo, mas se colocar com um parceiro para aprenderem juntos.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228) situam o coordenador pedagógico como ator privilegiado por entenderem que “[...] ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.

Já Franco e Campos (2016, p. 18), que desenvolvem um trabalho de pesquisa e formação com coordenadores pedagógicos, afirmam que “[...] coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

No entanto, na prática, a rotina escolar deste profissional não é fácil, é cheia de conflitos entre funções e demandas, inúmeros afazeres, urgências cotidianas como falta de professores, atendimento a alunos e pais, e trabalhos burocráticos. Segundo Franco e Campos (2016, p. 21) sua rotina acaba se caracterizando por “[...] muita improvisação, nos quais as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso”, sem muitos fundamentos teóricos. Dessa forma, as autoras ainda alegam que essa atuação se torna instrumental, tecnicista, se distanciando dos sentidos da intencionalidade da prática, desarticulando teoria e prática, impedindo a inteligibilidade da práxis.

“[...] quando chegam às reuniões, há tanto assunto extra a comentar, há tantos avisos a serem dados, há tantas orientações legais para se passar que não sobra tempo para reverem e discutirem o projeto pedagógico da escola” (FRANCO; CAMPOS, 2016, p. 22).

Vale destacar que a formação dos professores não pode ser realizada de qualquer jeito, requer, acima de tudo, planejamento e coerência com o Projeto Pedagógico da escola. É preciso reconhecer as necessidades advindas da realidade

dos professores. Zen (2012, p. 9) destaca que “[...] os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente [...] que a sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas”.

Assim, para que o coordenador pedagógico atue na perspectiva de mediador na formação de professores, para transformação educativa e emancipatória, se faz necessário que os coordenadores tenham consciência do seu papel e possam ressignificar sua prática. Mas, por mais competente que ele seja, não conseguirá fazer isso sozinho. Nesse sentido, Franco e Campos (2016, p. 28) defendem que “[...] é preciso rever a conjuntura da escola e, assim, abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola”.

Por outro lado, a Formação Continuada desenvolvida na escola está sob influência e controle das Secretarias de Educação. Domingues e Belletati (2016) alertam para esse controle direto e indireto que se estabelece sobre o processo de Formação Continuada nas escolas e atinge as ações do coordenador pedagógico. Caracterizando-se, assim, o espaço formativo escolar também em um espaço de descontinuidade, confrontos, tensões e contradições, como asseguram as autoras. Ao que as autoras chamam de “terreno de colonização”, são valorizadas ideias externas a despeito da escola concreta.

Nessa conjuntura, Saviani (2019, p. 84) assegura que “[...] só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação”, pois com a tomada de consciência podemos perceber que

[...] o supervisor tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

No entanto, como atingir essa consciência da realidade sem uma adequada fundamentação teórica, já que a formação inicial do coordenador pedagógico, como dos demais componentes da equipe gestora, ocorre nos cursos de licenciatura em Pedagogia? Nem sempre se encontram ementas curriculares de formação específica para exercer tal função, isso ocorre segundo estudos de Franco e Campos (2016), pelas “concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no

trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa”. Dessa forma, continuamos até os dias atuais com uma formação inicial e continuada fragilizada para estas funções.

Para o efetivo desenvolvimento da sua práxis pedagógica, é fundamental que o coordenador pedagógico também tenha uma Formação Continuada a fim de conquistar e consolidar seu espaço de atuação, bem como diretrizes oficiais para nortear seu trabalho. Placco, Almeida e Souza (2011), evidenciam isso na pesquisa realizada sobre o coordenador pedagógico e identificaram que cidades como São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN), dispõem de leis que provem a figura da coordenação pedagógica nas escolas.

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 758).

Constata-se que é a partir de políticas públicas, de investimentos e de profissionais específicos dentro da escola para articular a formação dos professores, que se torna possível enfrentar, em parte, os desafios do cotidiano escolar e promover a melhoria na qualidade do ensino público.

Além disso, e diante de tanta complexidade, se faz necessária a coletividade da comunidade escolar. É preciso construir um projeto político pedagógico com base na realidade local, em que todos estejam envolvidos e tenham consciência dos princípios políticos, pedagógicos e metodológicos que fundamentam na prática educativa. Todos os esforços formativos devem fazer sentido e estar voltados para essa realidade.

Com efeito, vimos aspectos importantes, críticas e contradições relacionadas à Formação Continuada no âmbito geral do que vem acontecendo no país. Entretanto, retomando o objetivo geral deste trabalho, precisamos compreender como esta formação vem ocorrendo no estado de Roraima, para a partir daí trazermos a discussão, após os resultados da pesquisa, sobre o que foi possível constatar com o estudo voltado ao município de Rorainópolis.

2.5 Formação Continuada em Roraima

Para consolidar a política educacional de formação docente e garantir a habilitação mínima requerida para o exercício da docência que comprometia a qualidade da educação em Roraima, o governo foi implantando projetos que habilitavam os professores leigos a atuar no Ensino Fundamental das escolas estaduais. Exemplo disso, temos o Projeto Logos²⁰ na década de 1980; a partir de 1995, o Projeto Caimbé que oportunizou a formação de muitos professores leigos da capital e interior para o magistério nas séries iniciais, e, por volta de 1993, a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que recebia professores para capacitações e alojamento, inclusive professores vindos do interior do estado. O Cefam também tinha o objetivo de oferecer Formação Continuada aos docentes.

Corrêa Filho (2014) traz registros da FC em Matemática, Biologia, Física e Química a partir da criação do Centro de Ciências de Roraima (Cecirr), setor que se encontrava inserido no organograma do Cefam; e do curso Casinha Feliz que era a multiplicação do método homônimo, cujo objetivo era capacitar os professores alfabetizadores atuantes das escolas estaduais da capital e interior. O autor também registra a vinda de vários profissionais cubanos, a partir da celebração de um convênio, em 1996, com a Universidade de Matarazzo, para prestar assessoria especializada nas escolas estaduais. Eles dialogavam com os professores e a coordenação pedagógica da escola, apresentando sugestões e apontando práticas para melhoria do trabalho. Segundo os registros, ainda nos anos 1990, houve o curso de FC em Ensino Religioso, em parceria com a Igreja Católica, para a construção de práticas escolares de inserção dos valores cristãos no ambiente escolar; e uma ação marcante dos anos 2000 foi a realização do I Seminário Científico Internacional – SEDIEC, com o tema “Por uma educação de qualidade”, realizado no Ginásio Totozão.

Como citamos no início deste trabalho, o estado de Roraima tem uma escassez de estudos e registros históricos sobre a Formação Continuada, muitas ações e trabalhos desenvolvidos pelas instituições educativas não eram e não são registrados. Inicialmente os diversos setores da Secretaria de Educação Estadual

²⁰ O Projeto Logos tinha o objetivo de formar professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério.

faziam as formações, entre o final dos anos 1990 e 2000, mas sem haver uma organização entre eles, gerando muitas descontinuidades.

Para Corrêa Filho (2014), o fato de não existirem documentos oficiais sobre a Formação Continuada nesse período pode estar relacionado ao período de estruturação da máquina pública, havendo pouca preparação técnica para realização dos projetos educacionais em desenvolvimento, na ocasião.

A partir do Compromisso Todos pela Educação²¹, em 2007, Roraima se comprometeu a criar e fortalecer um centro de formação específico para atendimento dos profissionais de educação do estado, criando, assim, o Ceforr que é o centro de referência para formação inicial e continuada de professores, que segue as normatizações nacionais quanto à Formação Continuada, dentre eles, os dispositivos legais da Lei n.º 9.394/96, que dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seu Art. 61, inciso I, que trata da Formação dos Profissionais da Educação Básica e da Formação Continuada. Além da LDBEN, estrutura seu trabalho, também, no Plano Estadual de Educação; nos Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada, que orienta os processos de Formação Continuada de professores em todas as etapas e modalidades de educação no Brasil²²; as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica que está à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC de formação discente; e ainda o Documento Curricular de Roraima (DCR), alinhado aos documentos citados anteriormente e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Quanto à legislação local, o estado de Roraima possui sua legislação própria, em consonância com a legislação federal, que rege a educação escolar, dentre elas

²¹ As ações de Formação Continuada, assim como rege a legislação, ficam a cargo dos estados e municípios. Esse fato fica consolidado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, que visavam melhorias para qualidade da educação escolar e, dentre as ações, para atender as metas estabelecidas deu-se a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com o PAR, os estados e municípios deveria fazer seus planos de ações para atender as demandas, até então não atendidas, de forma articulada com o PDE, incluindo-se a formação permanente de professores, sendo estas ações monitoradas pelos técnicos do MEC. Ou seja, estados e municípios ficam sempre submissos a concepção ideológica do governo federal que define os caminhos a serem tomados e viabiliza a liberação dos recursos.

²² Documento elaborado em conjunto pelos representantes do Conselho Nacional de secretários de Educação (Consed), com a União Nacional do Dirigentes Municipais (Undime), do Ministério da Educação (MEC), e apoio do Movimento Profissão Docente e com a assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC) no ano de 2019.

a formação docente. A Lei n.º 892/2013 dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima e garante, dentro da carga horária do professor, um tempo destinado a seu estudo e planejamento.

Art. 15. O servidor titular do cargo de Professor de Educação Básica, no exercício da função de docência, cumprirá jornada de trabalho de 25 (vinte e cinco) horas semanais, sendo:

I – 16 (dezesesseis) horas para as atividades em classes;

II – 9 (nove) horas para as atividades extraclasse, assim distribuídas:

a) 2 (dois) horas de trabalho pedagógico coletivo na unidade escolar;

b) 4 (quatro) horas para qualificação profissional, em serviço ou não;

c) 3 (três) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. (RORAIMA, 2013).

Já a Lei complementar n.º 041/2001 vem assegurar o direito e dever para com a Formação Continuada:

Art. 98. A educação continuada, direito e dever dos profissionais da educação pública, terá a definição, o apoio, o planejamento e a coordenação geral do órgão executivo do sistema, em parceria com as universidades, institutos superiores de educação e outras instituições de educação superior que possuam cursos em atividade, reconhecidos e credenciados, nas áreas demandadas (RORAIMA, 2001).

Mas como bem colocam Shiroma e Evangelista (2004), uma política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Além da legislação, fez-se necessário planejamento educacional, financiamento dos programas governamentais e uma série de ações não governamentais. No tópico a seguir, veremos como se efetiva a proposta pedagógica do Ceforr para com a Formação Continuada dos professores da capital e interior do estado.

2.6 O Ceforr e a Formação Continuada

Rorainópolis possui uma grande extensão territorial (33.593,892 km²), composta por cinco vilas, sendo uma delas ribeirinha, e 52 comunidades vicinais, que são de zona rural. A rede estadual de ensino, que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, possui a seguinte distribuição de escolas dentro do município: uma escola na Vila Jundiá; uma escola na Vila Equador; duas escolas na Vila Nova Colina, sendo uma delas militarizada; uma na Vila Martins Pereira; uma escola na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu; e três

escolas na sede do município para atender ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo uma delas militarizada.

Todas as escolas estaduais do interior do estado de Roraima estão subordinadas à Secretaria da Educação e Desporto (Seed) e ao Departamento de Gestão Escolar (DGE), setor responsável pelas escolas do interior, com sede em Boa Vista. A Formação Continuada dos professores da rede estadual é de responsabilidade da Secretaria Estadual, em parceria com o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr). Além disso, conforme rege a legislação, LDBEN n.º 9.394/96 e as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), cada escola também é responsável em promover momentos de Formação Continuada em serviço dentro do próprio espaço escolar.

A partir do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e visando melhoria na qualidade da Educação Básica e valorização dos educadores, o governo do estado de Roraima, dentre outras ações, criou o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr), pela Lei n.º 611, de 22 de agosto de 2007, caracterizando-se em uma unidade administrativa desconcentrada, sob regime especial, de autonomia relativa, integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, para execução das atividades da área de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica.

O Ceforr é o centro de referência da Formação Continuada para os profissionais da educação do estado de Roraima. Está localizado na Cidade de Boa Vista, na Avenida Presidente Castelo Branco, n.º 668, no Bairro Calungá. O Centro é responsável pela Formação Continuada de todos os professores da Educação Básica do estado, tanto da capital como dos 14 municípios do interior do estado, atendendo, também, a rede municipal. Para tanto, são firmados termos de cooperação técnica com os municípios (Undime/Consed²³). O Ceforr oferece a Formação Inicial profissionalizante apenas para professores indígenas, bem como a Formação Continuada. Para as demais modalidades, a Formação é apenas continuada e não inicial, conforme informações coletadas em entrevista com a coordenação pedagógica do centro de formação.

²³ Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Os cursos de Formação Continuada oferecidos pelo Centro de Formação acontecem nas modalidades presencial, semipresencial, e a distância. São direcionados a professores de toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo regidos pelas políticas do Plano Estadual de Educação. Além de desenvolver cursos propostos e financiados pelo governo federal, elabora cursos de acordo com as demandas que chegam das escolas sobre as necessidades de formação em serviço. Para atender as escolas e municípios do interior são estabelecidas parcerias por meio da cooperação técnica Undime/Consed, como citamos anteriormente.

A proposta pedagógica do Ceforr tem como missão efetivar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação de Roraima, fundada nos princípios do respeito à cultura local, da educação para a cidadania, contextualizada e de qualidade, da promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento de aptidões para a vida profissional no âmbito de suas atividades, primando pela reflexão/ação ética, justa e democrática nos procedimentos de gestão e desenvolvimento da prática educacional (RORAIMA, 2016).

Conforme sua Proposta Pedagógica, o Ceforr se fundamenta epistemologicamente na discussão em torno do *aprender a ser* (competências pessoais), o *aprender a conviver* (competências relacionais), o *aprender a fazer* (competências produtivas) e o *aprender a conhecer* (competências cognitivas). Nos cursos de formação, pauta a reflexão sobre ação, com intuito de construir conhecimento e teorias sobre a prática docente a partir da reflexão crítica.

Quanto à proposta pedagógica, Roraima (2016, p. 29) ainda destaca que “[...] se faz necessária a compreensão da prática pedagógica curricular concebida e realizada como práxis pedagógica”, considerando que a prática educativa é realizada como práxis. Contempla a capacitação dos professores, visando a transformação das práticas pedagógicas, defendendo uma orientação metodológica pautada na relação teoria-prática, cujo objetivo é a garantia da qualidade do ensino.

Segundo a diretora do Ceforr, em entrevista cedida em um dos minicursos²⁴ oferecidos durante o I Encontro de Discentes do Mestrado em Educação de Roraima²⁵, realizado entre os dias 20 e 22 de outubro de 2020:

[...] estamos vivendo um momento em que estão sendo pensadas novas políticas públicas, revendo-se os conceitos e formas de planejamento a partir das novas diretrizes e da BNCC, e da reformulação dos currículos, se desenvolvendo uma nova visão e pensamento diante do currículo. Desse modo, na formação dos professores estão sendo reduzidas as falas teóricas e dando mais ênfase à diversidade de metodologias ativas para que o professor possa compreender, na prática, como todo esse processo se desenvolve.

Ainda em seu relato, a diretora afirmou que a Formação Continuada dos professores, promovida pelo Ceforr, segue o alinhamento estabelecido entre a BNCC (formação discente) e a BNC (formação docente) a partir da teoria sociointeracionista de Vygotsky²⁶, usando na formação dos professores a mesma metodologia da formação dos discentes, por meio da relação teoria-prática e das metodologias ativas. Buscando sair da formação tradicional, que focava apenas no cognitivo, trazendo, agora, uma formação integral ao indivíduo, pretendendo preparar o professor nos aspectos físico, social e emocional para que possa oferecer, também, ao seu aluno esses aspectos da formação.

O Ceforr tem como pilar da Formação Continuada dos professores o mesmo direcionamento seguido em nível nacional pela BNC - Formação Continuada²⁷, que são as três dimensões propostas nos Referenciais Profissionais Docentes (2019): Conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Segundo esse documento, o conhecimento profissional envolve: conhecer e compreender o currículo, ter conhecimento didático-pedagógico, conhecer os estudantes e como eles aprendem. A prática profissional envolve: planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, realizar intervenções pedagógicas diversas, criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem e ao

²⁴ Minicurso: "A Formação Docente à Luz da BNCC – Formação e os desafios dos cursos de licenciatura", em que foi entrevistada por um dos mestrandos.

²⁵ Evento online da qual esta pesquisadora atuou como parte da equipe organizadora do evento. Disponível em: <https://encontromestradoe.wixsite.com/encontromestrado2020/minicursos>. Acesso em: 22 out. 2020.

²⁶ Essa teoria defende que o ser humano vai se formando na interação com o mundo social, na interação do sujeito com o meio e com outros sujeitos, resultando na formação integral do indivíduo que é trazida pela BNCC pelas 10 competências básicas.

²⁷ Parecer CNE/CP n.º 14/2020 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

desenvolvimento e utilizar a avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Já o engajamento profissional, envolve: atuar em conjunto com a equipe escolar, interagir com as famílias e a comunidade e comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional.

Faz parte da política de Formação Continuada do Ceforr ter a escola como *locus* de formação, assim como preconiza a legislação nacional, sendo o coordenador pedagógico da escola o responsável por esse processo formativo. E o Ceforr, o responsável pela formação do coordenador pedagógico. Conforme informações fornecidas pela coordenação pedagógica do Centro de Formação²⁸, as formações para coordenadores pedagógicos das escolas estaduais chegam a esta instituição como demandas da Seed. A Secretaria de Educação, a partir de um diagnóstico, envia a demanda ao Ceforr que elabora o curso direcionado a gestores, coordenadores, orientadores e secretários escolares. Inclusive, já dispõem de um curso preparado nesse sentido, para ser trabalhado em 2021. Os conteúdos dos cursos previstos envolvem o Documento Curricular de Roraima (DCRR) e o novo Ensino Médio.

Os professores formadores do Ceforr são profissionais efetivos da rede estadual que apresentam um perfil de formador, sendo a maioria deles com título de mestre e doutor, sendo que alguns dos formadores são especialistas na área em que foram lotados para atuar, conforme relato do coordenador participante da pesquisa.

Quanto ao ano de 2020, que foi cheio de adversidades e peculiaridades em virtude da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, as atividades de Formação Continuada não pararam, simplesmente passaram a acontecer em sistema remoto, por meio de plataformas virtuais. No quadro a seguir, pode-se observar a relação de cursos ofertados em 2020.

Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo Ceforr em 2020

Cursos Remotos - 2020			
	Cursos	Público	Período
01	Dinamização da Biblioteca Escolar (1ª Turma)	Prof. das sala de biblioteca	Concluído
02	Dinamização da Biblioteca Escolar (2ª Turma)	Prof. das sala de biblioteca	Em andamento
03	Libras básico	Interpretes	Em andamento
04	Descritores da Língua Portuguesa	Prof. de Língua Portuguesa	Em andamento
05	Gestão Ambiental: teorias e práticas	Prof. das áreas do conhecimento	Em andamento
06	Educação Especial numa visão inclusiva: práticas educativas.	Professores Auxiliares	Em andamento

²⁸ Dados levantados em entrevista com a coordenação pedagógica do Ceforr.

07	Correção de Fluxo	Prof. de Correção de Fluxo	Em andamento
08	Sala de Leitura em um mundo digital	Prof. da Sala de Leitura	Em andamento
09	Prática Metodológica Educação Indígena	Prof. das Escolas Indígenas	Em andamento
10	Prática de Orientação Educacional	Orientadores Educacional	Em andamento
11	Olimpíadas de Língua Portuguesa	Prof. de Língua Portuguesa	Em andamento
12	Ensino e Aprendizagem em História: teoria e prática	Prof. de História	Em andamento
13	Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades.	Prof. da EJA	Início dia 21/09
14	Live sobre Macrocompetências	Profissionais da Educação	Início dia 21/09
Cursos – Município de Mucajaí			
15	Novas perspectivas sobre o trabalho da secretaria escolar	Secretários Escolares	Em andamento
16	Metodologias ativas Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Prof. Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Em andamento
17	Gestão escolar: os desafios e possibilidades da prática	Gestores Escolares	Em andamento
18	Educação Especial	Prof. Auxiliares e Cuidadores	Em andamento
19	CURSO DO PROGRAMA FORMAÇÃO PARA ESCOLA		Em andamento
20	Programa Direto na escola - PDDE	Profissionais da Educação	Em andamento
21	Programa de Alimentação Escolar – Pnae	Profissionais da Educação	Em andamento
22	Censo Escolar da Educação Básica – Sistema Educacenso	Profissionais da Educação	Em andamento
23	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope)	Profissionais da Educação	Em andamento
24	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).	Profissionais da Educação	Em andamento
Parcerias com outras instituições			
25	Instituto Airton Sena – Capacitação sobre Macrocompetências: Resiliência Emocional; Amabilidade; Abertura ao novo; Auto gestão; Engajamento com os outros.	Profissionais da Educação	Em andamento
26	Plataforma Vivescer – módulos: Mente; Corpo; Propósito e Emoção	Profissionais da Educação	Em andamento

Fonte: Coordenação Pedagógica do Ceforr²⁹.

Vale destacar que, conforme informações da própria coordenação pedagógica, o único município que solicitou cursos de FC foi Mucajaí, conforme consta na tabela. As temáticas para as formações, segundo a coordenação pedagógicas, são demandas enviadas pelo Departamento de Ensino.

O Ceforr continuou o desenvolvimento dos cursos propostos antes da pandemia, fazendo as adaptações para as plataformas virtuais, em sistema remoto e, também, estabelecendo parcerias com outras instituições para atender as

²⁹ Dados fornecidos em 16/09/2020.

necessidades que surgiram no decorrer do ano, como a Plataforma Vivescer e com o Instituto Ayrton Sena.

Com efeito, no âmbito do que buscamos compreender, com base nas políticas públicas, atuação e estratégias dos órgãos responsáveis pela implementação dessas políticas, pudemos ter uma percepção esclarecedora de como o processo de formação continuada vem se desenvolvendo no estado e fundamentalmente na região onde focalizamos nossos estudos. Mas é também oportuno trazermos as considerações de alguns teóricos da educação com relação à questão da Formação Continuada a partir de uma visão diferenciada daquilo que propõem os documentos oficiais, e que, a nosso ver, seriam adequadas à formação integral dos sujeitos, ou como destaca Manacorda (2007, p. 139) ao se referenciar em Gramsci à semelhança com Marx, por um “[...] processo educativo orientado a formar homens (**e mulheres**, grifo nosso) onilaterais, que sejam inseridos na sociedade após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade intelectual e prática”.

No tópico a seguir, procuramos expor o que esses teóricos vêm debatendo.

2.7 Formação Continuada na perspectiva crítica

Trazemos, aqui, discussões importantes relacionadas à Formação Continuada pelo olhar de alguns teóricos que buscam apresentar propostas transformadoras com fundamentos no conceito de práxis, como algo que vai além da ação prática em si, e que podem embasar outro tipo de formação, diferente da visão produtivista ditada pelas reformas neoliberais. Para isso, nos apoiamos em autores como, Campos (2002); Freire (1979); Gadotti (1998); Kuenzer (1999) Rodrigues e Kuenzer (2006); Moraes (2009); Saviani (2009); Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2004).

Quando se busca a definição de práxis, é possível encontrar diferentes significações e interpretações, desde sua origem grega, sendo descrita por filósofos com configurações distintas. Neste trabalho, nos apropriamos deste conceito a partir da concepção marxiana, concebida também por autores como, Vázquez (1977); Konder (1992); Kosik (1976), dentre outros.

De acordo com Vázquez (1977, p. 5), práxis é “[...] a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação de mundo, mas também como guia de sua transformação”. Ou seja, traduzida como ação, uma ação

desenvolvida com intencionalidade, que vai além da ação em si, implicando conhecimento sobre o sentido desta ação. Assim, para o autor, é na práxis e pela práxis que o homem se transforma, recria, altera suas condições sociais.

Para Konder (1992, p. 115), “[...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. Mas para que o indivíduo possa se aprofundar na ação, faz-se necessário a reflexão, voltando-se também à teoria, por meio de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto como propõe Saviani (2013), por uma reflexão que permita penetrar na complexidade dos fenômenos.

Na perspectiva marxista, tem-se a práxis como atividade humana transformadora que possui uma intrínseca relação entre teoria e prática, sendo que a consciência teórica torna essa relação consciente e orienta a ação humana, como afirma Vázquez (1977, p. 5) quando se refere à práxis humana como “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. Não se trata de uma práxis teórica, mas uma junção dos fatores teórico e práticos que envolvem as atividades produtivas bem como a atividade político-social que envolve as relações humanas.

A adoção da práxis, nessa perspectiva, é tida como forma de superação da teoria pela própria teoria e de práticas simplesmente ativista, considerando uma passagem do “senso comum” à “consciência filosófica”³⁰, de uma “prática utilitária” para “prática revolucionária”, como afirma Kosik (1976, p. 19), da “coisa em si” para “coisa para si”:

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" - em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas - como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validade" do mundo real: é "o mundo da aparência" (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o

³⁰Os conceitos de senso comum e consciência filosófica são abordados por Saviani (2013) como forma de passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista à uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". Dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.

Nesse contexto, defende-se a dialética e o pensamento crítico como forma de compreender a realidade e os fenômenos, a "coisa em si", de desnaturalizar o mundo mercantilizado como sendo algo natural.

Encontramos em Gadotti (1998) o caráter político da pedagogia da *práxis* como um confronto à racionalidade técnica pelo diálogo entre os sujeitos que buscam a transformação social. No contexto educativo, surge o conflito, a unidade e a oposição de contrários, quando por meio da dialética do diálogo se busca mais igualdade, mas esbarra nas relações de poder. Segundo o autor, é a pedagogia da *práxis* que irá evidenciar uma prática que não esconda os conflitos e contradições, mas ao contrário que os afronte.

Destarte, na *práxis* não se pode ter a prática por si mesma (ativismo) ou numa mera associação entre teoria e prática (pragmatismo), o conceito de *práxis* está ligado à compreensão de existência do homem e do mundo, que age de forma intencional para transformar sua realidade e se reconhece como sujeito nesse constante movimento, sujeito consciente dentro de uma *práxis* revolucionária. Como afirma Vázquez (1977), a *práxis* é a síntese de dois polos interdependentes: teórico e prático, ou seja, uma inter-relação complexa entre o pensar e o agir.

No entanto, as últimas mudanças nas reformas educacionais apontam para um novo perfil ao educador e a partir dos documentos prescritivos internacionais³¹, trazem um discurso de profissionalização docente com conceitos de descentralização, autonomia, competências, habilidade e sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, induz-se que diminuindo as desigualdades educacionais estaria se diminuindo também as desigualdades sociais e econômicas (quando na realidade é o contrário).

A implantação das novas políticas defende o abandono do método tradicional, culpando-o pelo fracasso escolar e a adesão a um método moderno com o protagonismo de alunos e professores, com uma formação mais prática e menos teórica. Correndo-se o risco, no entanto, de uma despolitização do professor em

³¹ Documentos do Banco Mundial e da Unesco nos quais os atuais parâmetros e diretrizes educacionais se sustentam para formação docente e discente.

virtude da formação técnica que lhe é oferecida, voltada para uma prática “saber fazer” onde prevalece o empirismo e os debates teóricos são deixados de lado, como afirmam Shiroma e Evangelista (2004, p. 535):

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

Essa formação volta-se a um perfil de professor tecnicamente competente e inofensivo politicamente, como dizem as autoras. Precisamos superar o empirismo e pragmatismo, indo além das reflexões sobre a prática pedagógica, que se referem a fatores de dentro da escola, e estabelecer reflexões também para fora da escola diante das condições sociais, culturais e políticas, considerando as relações de poder da sociedade capitalista.

Dentre as concepções difundidas atualmente na formação de professores, temos Tardif (2014), que recomenda uma epistemologia da prática profissional em oposição ao saber acadêmico e científico, destacando que os saberes utilizados pelo professor devem ser extraídos da própria prática para fundamentar epistemologicamente sua ação; e Schön (2000) que supervaloriza os conhecimentos tácitos³², focando a reflexão na ação sem extrapolar os limites da prática cotidiana, dos muros da escola, se remetendo a pressupostos hegemônicos. Numa perspectiva diferenciada, Saviani (2013) enfatiza que a reflexão no sentido filosófico exige “radicalidade, rigor e visão de conjunto”, caracterizando-se por um aprofundamento da consciência da situação problemática, gerando um salto qualitativo em direção à resolução do problema.

Nessa perspectiva de formação, Moraes (2009) assevera as palavras de Saviani quando diz que a prática em si possui a ausência de profundidade que representa a limitação do real ao nível do imediatismo e do empirismo, homogeneizando a realidade pela experiência e impossibilitando a emergência do novo. O que segundo Shiroma (2003) tem como consequência a “desintelectualização” do professor. Isso estaria se configurando em um novo modelo de racionalidade técnica que despolitiza a formação e a própria prática, segundo Moraes (2009), pois mesmo aceitando a ideia de conflito, o reduz à imediaticidade das

³² Conhecimentos adquiridos pela experiência.

diversidades individuais ou das de grupo. Não se trata de desqualificar o saber e a experiência do professor, mas se destaca a insuficiência da apreensão puramente fundada na prática para compreensão da complexidade dos fenômenos sociais.

A epistemologia da prática que se contrapõe à concepção de práxis, e como dizem Rodrigues e Kuenzer (2006), colabora para desvincular a prática da teoria, em um movimento no qual a prática passa a supor-se suficiente, passando a ter um sentido utilitarista se opondo a teórica e cedendo lugar ao senso comum. É essa epistemologia da prática que se percebe fortemente presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Não que negue o saber teórico, mas este saber aparece divorciado da práxis, enfatizando a formação por competências, assim como a BNC de formação de professores que se alinha com a BNCC de formação dos discentes. Tais concepções de formação de professores, bem como dos alunos, estão relacionadas com o tipo de cidadão que se pretende formar para um tipo de sociedade pretendida, formação esta dada em resposta ao mercado de trabalho, dentro dos lemas de desenvolvimento de competências e habilidade e do aprender a aprender, que, conforme destaca Campos (2002, p. 01), se tornou o eixo orientador das reformas educacionais:

[...] a reforma da formação de professores apresentada pelo Estado propõe, dentre outros aspectos, redefinir substancialmente a função docente, cabendo ao conceito de competências lugar central neste processo. Consideramos ainda que a assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervaloriza-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em consequência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores.

Como o autor procura esclarecer, a formação pautada no ensino das competências não oferece possibilidades de emancipação do indivíduo, acabam se restringindo a capacidade de adaptação a uma determinada lógica estabelecida, gerando novas formas de alienação dentro da política neoliberal.

Contudo, deixamos claro que não se nega a importância da formação pedagógica realizada no interior da escola, nem a necessidade da Formação Continuada para efetivação do trabalho docente. No entanto, defende-se a partir dos pressupostos marxistas, a práxis como forma de transformar a realidade objetiva sob orientação de uma teoria crítica, configurando-se numa práxis revolucionária.

Para o domínio dos elementos que constituem a prática social, se torna fundamental que os professores compreendam o movimento histórico dentro da sociedade atual e procedam de forma eficiente diante da função social de educadores, inclusive, de lutar para se manter a humanidade no homem.

Nesse sentido da discussão, tem-se a práxis como a unidade dialética entre teoria e prática, tida como atividade de humanização da natureza e do próprio homem em constante movimento. Sendo a práxis representada pela relação entre teoria e prática numa superação da consciência idealista. Gadotti (1998) se refere à práxis como uma ação transformadora que resulta de uma prática da pedagogia do conflito.

E considerando a práxis uma relação entre teoria e prática, vemos as práticas pedagógicas dos docentes sendo construídas no seu contexto social, no seu tempo histórico e ligadas à realidade social e cultural locais que possuem determinada singularidade e diversidade.

Destarte, as atividades docentes não são ações desarticuladas e justapostas. A educação é uma prática intencionalizada, as ações envolvem consciência, determinadas concepções, objetivos, reflexões sobre as ações, ou seja, são planejadas conforme seus objetivos, almejando determinados resultados.

3 DOS ASPECTOS AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise realizada no material coletado, conforme sinalizamos na introdução e na metodologia adotada neste trabalho. Na sequência, apresentamos nossas considerações com relação ao que se pode apreender e, com base nos resultados, trazemos sugestões; fundamentalmente com base no que foi discutido no capítulo que se refere às discussões sobre uma formação a partir de uma concepção de transformação do ser social.

Iniciamos nossa análise pela unidade “Formação Continuada”, na busca de compreender como se efetivam os processos formativos e traçar os principais aspectos da Formação Continuada nas escolas da rede estadual do município de Rorainópolis (RR).

Em seguida, buscamos identificar quais são as percepções dos professores no que refere à Formação Continuada, sua importância e necessidade em seu sentido objetivo como atividade transformadora da atividade educativa. A partir daí, extraímos da própria realidade, outras unidades de análise: “conceitos do professor sobre a FC”; “impactos da FC na prática do docente”; “necessidades de FC dos professores”, para iniciarmos o processo analítico e, por fim, demonstrarmos a síntese dos principais desafios encontrados para efetivar a Formação Continuada no *lócus* desta investigação.

3.1 Os aspectos locais da Formação Continuada

A partir dos dados coletados no questionário³³ dirigido aos professores e nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, buscamos identificar como acontece o processo de Formação Continuada dos mesmos, sendo que as respostas (o discurso do professor e do coordenador pedagógico) são aqui compreendidas no conjunto das perguntas elaboradas, e não isoladamente, considerando que as perguntas são situadas em tempos e espaços da realidade, da

³³ Questionário composto por questões fechadas e abertas.

totalidade concreta³⁴, que são, ao mesmo tempo, configurações subjetivas dessa realidade.

E para ir além da aparência em busca da essência³⁵ desse fenômeno, buscase compreender as percepções dos participantes no movimento das relações advindas das políticas de formação elaboradas pelos mecanismos do Estado, consideradas condições estruturais de funcionamento das instituições.

Vale destacar que as escolas foram identificadas como escola “A”, “B” e “C” possuem realidade muito semelhantes por estarem localizadas dentro de uma mesma comunidade³⁶ e partilharem dos mesmos problemas. A falta de energia elétrica é constante, a internet é de baixa qualidade e com constantes oscilações devido à queda de energia e rompimento do cabo de fibra ótica, dentre outras situações que veremos no decorrer dos dados apresentados abaixo. Sendo assim, há muitas semelhanças entre as respostas dadas pelos profissionais diante da mesma questão. Para apresentação dos dados coletados com os coordenadores pedagógicos, iremos identificar os mesmos como: “C1”, “C2” e “C3”.

Na discussão dos dados a seguir, usamos como unidade de análise a “Formação Continuada” na escola, no sentido de encontrar elementos que dessem sustentação para o segundo objetivo específico elaborado, como uma das ferramentas para atender o objetivo geral da pesquisa, em que se busca identificar como se efetiva a FC dos professores da rede estadual de ensino de Rorainópolis (RR).

Ao se indagar os professores sobre a existência de Formação Continuada nas escolas em que atuam, sessenta por cento (60%) responderam que sim e os outros quarenta por cento (40%) disseram que não há Formação Continuada em sua escola. É interessante observar que profissionais de uma mesma instituição escolar responderam de formas diferentes a esse questionamento, isso nos leva a observar que provavelmente possuem diferentes visões e concepções sobre o conceito Formação Continuada, tendo em vista que estão inseridos no mesmo ambiente

³⁴ Conforme Galvão (2019), é necessário captar as propriedades das coisas a conhecer e suas relações internas, de modo que possa oferecer uma explicação de tal atitude que ultrapasse uma reflexão de aparência meramente especulativa.

³⁵ Em sua tese de doutorado, Silva (2011) entende a essência, a partir de estudos de Konstantinov *et al.* (1990), como princípio organizador, o ponto principal de nexos dos fatores e aspectos fundamentais do objeto.

³⁶ As três escolas se localizam na sede do município de Rorainópolis, com uma distância máxima de 900 metros entre elas.

escolar, devendo participar das mesmas ações. Essas concepções serão analisadas no próximo tópico.

Aos coordenadores pedagógicos, indagamos como tem se dado a Formação Continuada dos professores na escola em que trabalham, obtendo as seguintes informações:

“C1” respondeu que a Formação Continuada dos professores acontece na escola nos momentos de retorno dos docentes no horário oposto, quando são discutidos, principalmente, temas em torno da temática do ensino em tempo integral, pois é algo relativamente novo (o sistema foi implantado na instituição em 2017). O coordenador destacou, também, que possuem uma boa parceria com Instituições de Ensino Superior (UERR, UFRR e IFRR) para o desenvolvimento de ações de Formação Continuada, com participação em algumas palestras e mesmo para o desenvolvimento de projetos da própria escola, quando os educadores das instituições parceiras dão suporte e apoio.

“C2” afirmou que a escola não está ofertando Formação Continuada aos seus educadores, que não realiza cursos ou grupos de estudo, mas que realiza sim os retornos regularmente e nestes momentos coletivos são discutidas questões que envolvem o rendimento escolar dos alunos. Que também há alguns momentos individuais do coordenador com o professor, conforme a carga horária estabelecida legalmente. E que, em geral, fica por conta de cada professor buscar cursos de formação, na internet, conforme seu interesse e necessidade.

“C3” afirmou que a Formação Continuada acontece através dos encontros pedagógicos, semanais, em que se reúnem para discutir sobre o plano de trabalho. Uma reunião com todo grupo docente, sem distinção por área (isso no período presencial)³⁷.

Questionados se as formações estavam previstas no plano de trabalho da instituição e os três coordenadores afirmaram que as formações dos docentes estão previstas no documento oficial da instituição, ou seja, no projeto pedagógico, mas no momento não souberam dizer o que exatamente e como o documento prevê essa formação.

³⁷ Ao período presencial o coordenador se refere a antes de declarada a pandemia e, conseqüentemente, o distanciamento social e suspensão das atividades escolares, ou seja, 2018, 2019 e até março e 2020.

Conforme relato dos coordenadores pedagógicos, a Formação Continuada (reuniões e retornos) é promovida pela equipe gestora (gestor e coordenador pedagógico), principalmente na figura do coordenador pedagógico. Quanto à periodicidade, percebeu-se que seguem o cumprimento da carga horária que cada professor precisa cumprir. Realizam os encontros coletivos (com todos os docentes), semanal ou quinzenalmente, e encontros individuais e/ou por área do conhecimento conforme necessidade.

Já os professores, quando questionados sobre a periodicidade com que essas formações ocorrem na escola, percebemos divergências entre as respostas dos professores da mesma escola. Variando as respostas entre uma vez ao ano, uma vez no semestre e até bimestralmente. No entanto, foram unânimes ao responder que quando há algum evento de formação todos participam prontamente. Isso deixa claro a vontade dos educadores, ou mesmo a necessidade de participarem de ações formativas.

Perguntamos aos professores sobre que tipos de cursos normalmente são oferecidos na Formação Continuada e os assuntos citados foram: planejamento e avaliação; estudo da BNCC; iniciação científica e feira de ciências; assuntos pedagógicos que envolvem a prática docente. Mas, alguns educadores fizeram questão de ressaltar que sua Formação Continuada ocorre de forma autônoma, ele mesmo busca participar de eventos e ações por conta própria, já que não são oferecidos pela escola ou pela Seed. Destacaram, ainda, que no período da pandemia surgiu a oportunidade de participar de cursos online.

Observa-se no discurso dos professores que são poucas as ações formativas que acontecem dentro da escola e as temáticas trabalhadas são pontuais. O mesmo foi observado na fala dos coordenadores pedagógicos. No início do ano letivo ou dos bimestres são realizados encontros para planejamento e avaliação, eventuais encontros para estudos breves sobre alguma temática emergente, no caso dos dois últimos anos foi a BNCC, e encontros para desenvolver algum projeto específico como o que foi citado, a feira de ciências e de iniciação científica.

Assim, cabe ao professor buscar sua Formação Continuada fora da escola quando possível, lembrando que, como vimos no perfil traçado dos professores, a maioria deles são experientes na profissão tendo mais de dez (10) anos de docência e, trinta e três vírgula três por cento (33,3%) deles possuem curso de mestrado concluído e outros vinte por cento (20%) estão cursando mestrado. Vale lembrar que,

para cursar o mestrado, o professor tem o direito garantido pela legislação estadual de obter a licença por dois anos, tempo de duração do curso. E como também vimos anteriormente, o Art. 63 da LDB atribui às IES a responsabilidade para com a Formação Continuada dos professores. Fato que contribui para assegurar ao professor uma base sólida quanto à fundamentação teórica que, segundo Shiroma (2003), vai evitar que o educador se oriente apenas pelos debates e propostas específicas da Educação Básica, possibilitando o pensar e questionar o pré-estabelecido. E como defende Curado Silva e Cruz (2020), o professor precisa ter embasamento teórico para orientar sua prática pedagógica.

Quando indagados sobre qual a importância que atribuem à teoria na formação docente, cem por cento (100%) deles responderam que a teoria (fundamentação teórica) é muito importante. No entanto, não podemos aqui verificar em que medida possuem consciência efetiva da importância dessa teoria na superação daquilo que está prescrito nos currículos e nas diretrizes de formação docente, no sentido de quebrar com o pensar técnico instrumental, de um professor cumpridor de tarefas da prática pragmatista. Vale aqui ressaltar que, contrário a isto, o que esta pesquisadora defende é uma formação na qual o educador possa ir além disso e possa pensar porque age e faz dessa forma e não de outra, conforme discussão trazida anteriormente, fundamentada em Konder (1992) e Saviani (2013) para uma filosofia da práxis, com uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, que não esconda os conflitos e contradições do contexto educacional, como salienta Gadotti (1998).

Referente a eventos de Formação Continuada oferecido pela Seed³⁸, cinquenta e três vírgula três por cento (53,3%) dos professores disseram que não participaram de nenhum evento promovido pela Seed ou Ceforr nos dois últimos anos. Enquanto quarenta e seis vírgula sete por cento (46,7%) afirmaram que participaram sim de eventos formativos, como exemplos citaram oficinas, com destaque para feira de ciências e o novo Ensino Médio e ensino em tempo integral. Aqui cabe destacar que a feira de ciências ocorre anualmente em nível municipal e estadual, e os melhores trabalhos são selecionados para participar da feira nacional. Isso justifica os encontros pontuais que acontecem anualmente em torno da temática em todas as

³⁸ Seed - Secretaria Estadual de Educação que oferece cursos por meio do Centro de Formação (Ceforr).

escolas. Já a temática do Ensino Médio em tempo integral, está sendo focada devido à sua implantação recente em uma das escolas participantes da pesquisa.

As respostas dos coordenadores pedagógicos em relação a eventos formativos oferecidos pela Seed/Ceforr foram muito semelhantes. Todos apontaram o Ceforr como responsável pelas formações docentes em nível de Secretaria Estadual de Educação. E lamentaram não haver encontros e cursos presenciais no município, que o Centro de Formação sempre oferta muitos cursos interessantes, mas todos voltados ao público da capital. A dificuldade apontada para a não realização dos cursos no interior é a falta de recursos financeiros para que a equipe do Centro de Formação possa se deslocar ao município (envolvendo diárias, transporte, alimentação e hospedagem). Ou seja, o Ceforr não dispõe de recursos para custear as formações no interior e as escolas do interior também não têm condições de arcar com essas despesas.

Há a possibilidade do professor residente no interior do estado se deslocar para capital (a aproximadamente 300 quilômetros de distância) para participar das formações, mas isso se torna inviável. Primeiro porque o próprio profissional precisa arcar com todas as suas despesas (transporte, alimentação e hospedagem), e segundo porque para se ausentar da sala de aula será necessário o professor ter liberação do chefe imediato e ter algum substituto de forma que os alunos não fiquem sem ter aulas. Devendo o professor deixar seu planejamento e atividades preparadas ao substituto durante o período em que estiver fora da escola. Toda essa situação leva à desmotivação e inviabilidade da participação do professor do interior do estado a participar dos eventos promovidos na capital.

Quando perguntamos aos docentes se eles participaram de algum evento de Formação Continuada promovido pela escola, referindo-se aos dois últimos anos, setenta e três vírgula três por cento (73,3%) deles afirmaram que sim, participaram de eventos formativos promovidos pela escola. E apontaram que a maioria, noventa e três vírgula três por cento (93,3%), destes eventos possuem o formato de encontros pedagógicos, seguidos do desenvolvimento de projetos, sessenta e seis vírgula sete por cento (66,7%), depois palestras, quarenta e seis vírgula sete por cento (46,7%).

Os encontros pedagógicos promovidos pela escola atendem à legislação estadual (Lei n.º 892/2013) que distribui a carga horária do professor entre horas em sala de aula e horas para atividades extraclasse, entre trabalho pedagógico no coletivo escolar e para qualificação profissional. Assim, as escolas organizam

semanalmente ou quinzenalmente o retorno do educador em horário oposto ao de sala de aula para estas atividades e aproveitam, também, para trabalhar e articular os projetos como os já citados anteriormente (feira de ciências, entre outros que são desenvolvidos anualmente).

A base legal da educação, conforme apresentamos anteriormente, defende que a Formação Continuada de professores aconteça na escola, e o Ceforr, responsável pela formação no estado de Roraima, segue a mesma concepção das diretrizes nacionais. Como discutimos antes, a escola é um dos *lócus* de formação, mas não nos podemos limitar a esse espaço, conforme Curado Silva e Cruz (2020), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2004), Rodrigues e Kuenzer (2006), que também colocam a escola como local de Formação Continuada dos professores, mas estes autores apontam para um processo formativo que traga reflexões epistemológicas e pedagógicas críticas a partir da realidade concreta, ou seja, ler o contexto vivido e questionar o que está prescrito. No entanto, não se tem percebido espaços de reflexão e discussão no discurso dos professores, apenas encontros que cumprem mais questões burocráticas e pontuais do que para fins pedagógicos, de estudo, discussão e aprofundamento teórico metodológico.

Quanto à formação dos coordenadores pedagógicos, os três participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que o único curso oferecido a eles nesse período (2018-2019), foi um “Curso de formação para gestores de escolas estaduais do interior” para o qual foram convidados o gestor, o coordenador pedagógico e secretários escolares. O curso era dividido em mais de um encontro, mas nunca foi concluído por falta de recursos (de logística). Os participantes lamentaram muito, pois consideraram o encontro muito bom e proveitoso.

Diante desses aspectos identificados na Formação Continuada desenvolvida nas escolas, percebe-se, também, grandes desafios para efetivar a implementação de uma Formação Continuada que leve o professor a pensar a transformação educacional, se colocando como protagonista desse processo. No tópico seguinte, iremos discutir um pouco mais a respeito disso.

3.2 Os conceitos de Formação Continuada do professor

Considerando que determinado discurso opera em determinadas práticas, e que todo conceito está relacionado a alguma teoria (sistema conceitual), para a presente reflexão usamos como Unidade de análise os “Conceito do professor sobre a FC” para compreender as concepções que se perpetuam nessa prática social.

Ao perguntarmos, inicialmente, aos professores se existia Formação Continuada em suas escolas, identificamos contradições nas respostas dos professores de uma mesma instituição escolar, pois enquanto uns afirmaram que havia sim FC na sua escola, outros responderam que não há FC. Nesse mesmo contexto, o coordenador pedagógico também contradiz as afirmações de alguns educadores, quando em uma das situações o coordenador disse não haver FC em sua escola, mas o professor disse que havia. Logo, verifica-se a possibilidade de portarem diferentes conceitos ao que entendem por Formação Continuada. Assim, passamos a analisar o que entendem por Formação Continuada.

No quadro abaixo, têm-se as respostas dos professores quanto ao que é Formação Continuada para ele. As respostas foram transcritas tal qual o participante a registrou no questionário, sendo os participantes identificados por P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente.

Quadro 3 - Conceitos de Formação Continuada

Para você, o que é Formação Continuada?	
Participante	Resposta
P1	“É estar se apropriando de conhecimentos que sustente a profissão, de fundamentos que dão suporte às decisões do professor em seu agir pedagógico”.
P2	“Uma forma de manter-se atualizado”.
P3	“Deixar a pessoa apto a exercer sua profissão com mais qualidade”.
P4	“Processo de aperfeiçoamento dos saberes, necessário para atuação profissional”.
P5	“Está sempre buscando inovação no ensino aprendizagem”.
P6	“É o momento que professor amplia e atualiza o conhecimento teórico pedagógico por ele já adquirido na sua formação inicial”.
P7	“Aprimoramento da prática pedagógica”.
P8	“Capacitação, Aperfeiçoamento e Qualificação profissional para que o profissional possa realizar sua prática com eficácia”.
P9	“É a atualização profissional que precisamos constantemente, é a forma de nós profissionais nos atualizarmos, melhorar nossa práxis, nossos saberes para podermos oferecer ao nosso alunado um ensino de qualidade...”.
P10	“É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores”.

P11	“Formação continuada ocorre quando é dado a oportunidade aos professores de participar de forma contínua de uma variedade de cursos que contribua para enriquecer a sua prática cotidiana em sala de aula, ou seja, cursos direcionados que proporcione ao professor enriquecer seus conhecimentos e assim contribuir satisfatoriamente para melhorar o ensino aprendizagem”.
P12	“Estar se capacitando e atualizando regularmente visando se aperfeiçoar na prática docente”.
P13	“É uma forma de qualificar e capacitar cada vez mais os profissionais para uma melhor atuação dentro das salas de aula. Garantindo assim, uma educação de qualidade para os nossos educandos”.
P14	“Aprimorar o que você já sabe, procurar sempre melhorar a qualidade do trabalho que você realiza”.
P15	“A formação continuada é o aprender ao longo da sua carreira, é o profissional estar buscando sempre se renovar e aperfeiçoar suas habilidades dentro da sua formação”.

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Ao analisar o discurso do professor sobre o que é para ele a Formação Continuada, identifica-se o registro e a associação a expressões que se destacam, como: atualização, aperfeiçoamento, aprimoramento, capacitação e qualificação; seguidas das expressões: saberes, conhecimento, e ainda associações que remetem à sala de aula, ao aluno, ao ensino e aprendizagem e à prática. Destaca-se aqui que a palavra “práxis” aparece uma única vez, já a palavra “refletir ou reflexão” está totalmente ausente do discurso sobre o que é a Formação Continuada.

Como vimos anteriormente neste trabalho, nas discussões teóricas, a formação é um processo complexo e determinado por inúmeros fatores. As concepções e conceitos de Formação Continuada vêm atreladas às experiências e vivências que o professor teve ao longo do processo histórico-social, ao mesmo tempo fazem parte de uma teoria. As expressões usadas atualmente para definir o que vem a ser Formação Continuada fazem parte da reprodução e ressignificação de dizeres anteriores, ao que Foucault (1996) chama de “[...] uma voz que precede”, uma vez que as palavras não são apenas nossas, mas sociais, no entanto, acreditamos serem nossas. Por outro lado, cada sujeito faz interpretações e cria sentidos próprios dentro do seu contexto.

Assim, ao caracterizar a FC, o professor está colocando em jogo as referências que ele tem sobre esse processo, envolvendo, inclusive, momentos formais e informais, trocas e partilhas entre docentes como possibilidade formativas. E lembrando também que algumas expressões usadas (“apto a exercer sua função”, ‘aperfeiçoamento’ e “capacitar”) vêm atreladas às políticas de formação das reformas curriculares que também carregam a ideologia dominante de formação na perspectiva

pragmatista, como discutimos anteriormente a partir de Kuenzer (1999), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2004).

Já na análise do discurso do coordenador pedagógico “C2”, quando afirma que a escola não está ofertando Formação Continuada aos seus educadores, que não realiza cursos ou grupos de estudo, pressupõe-se que para este profissional a FC se limita a momentos específicos, sistematizados e com intencionalidade, desconsiderando, por sua vez, os momentos informais (quando se refere, por exemplo, aos momentos em que discutem o rendimento dos alunos). Deixando evidente a ausência da efetivação de um planejamento de Formação Continuada e que as reuniões e encontros pedagógicos que estão sendo realizados cumprem uma formalidade burocrática, como cumprimento da jornada de trabalho e organizações das atividades cotidianas.

Os coordenadores “C1” e “C3”, que afirmaram que há Formação Continuada na escola e que ela acontece nos encontros pedagógicos, dentro da carga horária do docente, deixam transparecer (em certa medida) uma sistematização e planejamento de ações formativas, mesmo que cumprindo formalizações burocráticas, os momentos são usados para discutir o planejamento (como relatou “C3”) ou, conforme afirmou “C1”, para trabalharem temáticas de projetos específicos da escola.

Analisando a realidade concreta e problematizando os sentidos da Formação Continuada, podemos perceber conceitos distintos entre os profissionais, ao que Curado Silva e Cruz (2020, p. 43) registram como conceitos polissêmicos, que se situam entre dois polos distintos, “[...] mas contraditoriamente e dialeticamente postos na função e no ato da atividade de formar”.

Percebe-se que os conceitos variam entre a dimensão do saber e do saber fazer, exigindo competências específicas que pretendem formar para atender às demandas da sociedade do capital, e outra, bem menos presente, que enfatiza a dimensão de emancipação do sujeito a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana.

Como exposto no decorrer deste trabalho, na conjuntura atual, há uma predominância, por parte dos aparelhos ideológicos do Estado, pela formação para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o atender ao discurso neoliberal, no contexto da globalização da economia, que vende a ideia de modernidade. Assim, a ideologia dominante tenta tornar o consenso em senso comum

e naturalizar tais práticas sociais, que de tanto serem repetidas se tornam verdadeiras e cada vez mais fortes.

A perspectiva de Thompson (1984), adotada por Fairclough (2016), ressalta que essa ideologia ajuda o aparelho ideológico do Estado a ajudar os grupos que estão no poder a se manter no poder por meio dos discursos ideológicos. Ou seja, as ideologias atuam pelo discurso, se ocorrer mudança discursiva, haverá também mudança social e, na prática social observamos o embate entre os conceitos de formação e a prática social, e entre a concepção pragmatista de formação disseminadas pelas expressões do saber fazer (estudar e aprender) para colocar em prática as dez competências da educação básica³⁹, e uma perspectiva de formação para análise objetiva da realidade a fim de impulsionar a emancipação humana, a partir de uma epistemologia da práxis, defendida por Kosik (1976), Konder (1992) e Gadotti (1998). Essas questões interferem diretamente no discurso da “forma” e no “conteúdo”⁴⁰ formalizado no discurso em sala de aula.

Como Saviani (1986) tem afirmado, sem conteúdos relevantes que mobilizem as formas de pensar e permitir a compreensão da realidade concreta, a prática pedagógica configura-se como farsa, como arremedo. Nesse sentido, se torna indispensável que os professores tenham uma concepção ampliada sobre o ato de ensinar, pautado na lógica dialética, para com a formação dos indivíduos.

Continuando a análise dos dados coletados em campo, percebemos que quando perguntamos ao professor se na sua formação são levadas em consideração sua realidade de atuação e suas necessidades, quarenta e seis vírgula sete por cento (46,7%) disseram que sim; trinta e três vírgula três por cento (33,3%) afirmaram que suas necessidades são atendidas parcialmente; e vinte por cento (20%) alegam que suas necessidades não são consideradas durante o processo formativo, como está representado no gráfico abaixo.

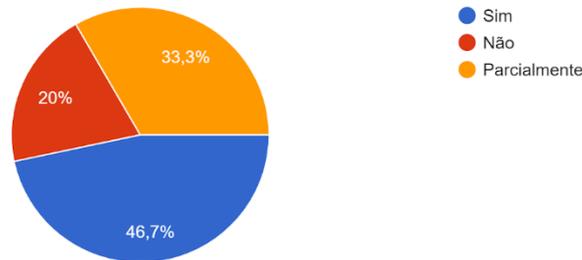
³⁹ Colocar em prática as dez competências da educação básica por meio da formação de três competências específicas a serem desenvolvidas segundo a BNC-Formação Continuada, que são: o engajamento profissional, a prática profissional e o conhecimento profissional.

⁴⁰ A partir dos conceitos em Saviani (1986, 2013).

Gráfico 5 - Na formação dos professores são levadas em consideração sua realidade de atuação e necessidades

7- Na Formação continuada que está sendo oferecida, são levados em consideração sua realidade de atuação e as suas necessidades?

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação à mesma temática, questionamos os coordenadores pedagógicos se os professores são ouvidos quanto às formações e necessidades que têm e como é feita a escolha dos cursos e temas. Obtendo as seguintes informações:

“C1” respondeu que sim, ano passado por exemplo, foi realizada uma enquete no grupo de WhatsApp para colocarem suas propostas e temáticas de interesse.

“C2” respondeu que como na escola não há Formação Continuada, não há essa interação, mas em anos anteriores foi solicitado aos professores que listassem suas necessidades de formação para o Ceforr, no entanto, não aconteceu nenhum curso promovido por este Centro de Formação no município, foram ofertados apenas na capital.

“C3” respondeu que Sim, são ouvidos, e cita por exemplo, que em 2019 estudaram a BNCC [...] e foi feito o alinhamento com o DCRR do estado, e “eles (professores) colocaram muitos anseios”, mas “tem coisas que estão bem além da nossa realidade mesmo” alegou o coordenador pedagógico. Afirmou que ouvem sim o professor e são muitas as necessidades, envolvendo muitos sonhos. “Eles reivindicam sim, mas tem coisas que não se consegue resolver, são muitas as necessidades”. O coordenador relata que “A maior reivindicação deles é alcançar o pessoal da zona rural” (os alunos das vicinais), “mesmo no presencial e imagine agora” (referindo-se aos conteúdos a serem atingidos/trabalhados com os alunos) “[...] mas é uma das coisas que a escola não consegue resolver” afirma.

Anteriormente observamos que são poucas as ações de Formação Continuada que acontecem na escola, e quando ocorrem são para atender necessidades imediatistas e emergentes, como estudos sobre a BNCC ou o novo Ensino Médio, bem como o desenvolvimento de projetos da escola, como a feira de ciências. Portanto, dentro da conjuntura em que o professor se encontra, a maioria deles, quarenta e seis vírgula sete por cento (46,7%) se diz atendida pela dicotomia entre necessidades e ações formativas. Mas, essas formações se referem à competência técnica do saber fazer, em um perfil de professor que domine o conteúdo a ser ensinado, aproximando-se do perfil do trabalhador criativo (para resolver os problemas estruturais da escola), flexível e resiliente, em que o professor se torna responsável pelo sucesso da escola, seguindo a prescrição de um currículo padrão de qualidade. Então, para que se tenha coerência entre o currículo prescrito e o currículo em ação⁴¹, está, também, se investindo na formação do professor (mesmo que neste caso seja pouco), mas estão dentro do projeto de formação que protege e sustenta o mercado, e do conjunto de documentos oficiais⁴² que Curado Silva e Cruz (2020) chamam de gerencialismo neoliberal.

Em meio a esta prática social, trinta e três vírgula três por cento (33,3%) dos professores afirmaram que suas necessidades de atuação e demandas de formação são atendidas parcialmente. Ou seja, no contexto em que ele está imerso e a realidade que está posta para seu trabalho, suas necessidades estão sendo parcialmente atendidas. Talvez, devido às poucas ações formativas, ou pelo fato do professor realmente sentir a necessidade de algo a mais no processo formativo. Mas quanto às demandas e necessidade, iremos nos aprofundar mais num dos tópicos a seguir.

Vinte por cento (20%) dos professores participantes alegam que suas necessidades não são consideradas durante o processo formativo. Lembrando que há escolas que declararam não efetuar Formação Continuada, apenas realizam os encontros pedagógicos para alinhamento dos trabalhos de rotina como planejamentos ou discussão dos resultados de rendimento dos alunos. Assim, os professores que afirmaram que suas necessidades não são contempladas durante o processo

⁴¹ O currículo prescrito, conforme define Gimeno Sacristán (2017), refere-se à prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, a referência que serve como ponto de partida para elaboração dos demais materiais; e currículo em ação é o que se concretiza nas tarefas acadêmicas, a prática que ultrapassa o propósito do currículo em virtude das influências e interações que se produzem na práxis.

⁴² BNCC; BNC-Formação; e BNC - Formação Continuada.

formativo, ou realmente não presenciavam esses momentos, ou as poucas atividades desenvolvidas não correspondem às suas necessidades.

Já no discurso dos coordenadores pedagógicos (dois dos participantes que afirmaram desenvolver ações de Formação Continuada nos encontros pedagógicos da escola), percebe-se que estes, na medida do possível, tentam cumprir com sua função de articulador da Formação Continuada dos professores, conforme discussão levantada no texto anteriormente fundamentado em Zen (2012) e, sendo ele o profissional mediador entre currículo e professores como foi colocado por Placco, Almeida e Souza (2011). Por outro lado, nota-se em seus discursos que eles (coordenadores pedagógicos) não se sentem como únicos responsáveis pela formação do professor, pois há um Centro de Formação responsável pelo processo formativo, tanto do professor quanto dele, coordenador, e que ambos estão desassistidos. Identificando-se que esse fato gera certa decepção (ou até revolta) por parte do coordenador que está à frente do processo, mas está desamparado.

Verificou-se na fala dos coordenadores que eles se sentem muito sozinhos em uma função tão carregada de atribuições, em que predominam questões administrativas e burocráticas, ficando a formação dos professores em segundo plano. As ações formativas que acontecem são nos encontros pedagógicos, porém, são ações fragmentadas e descontínuas. Não há um planejamento para a Formação Continuada, apesar de afirmarem que isto está contemplado no Projeto Pedagógico da escola, mas sem saber especificar, naquele momento, o que o documento traz a respeito. O discurso dos coordenadores pedagógicos traz, tanto de forma explícita como implícita, a necessidade de formação, de apoio e parcerias para seu trabalho. Como ele irá mediar a Formação Continuada do professor se ele próprio não tem suporte para tal?

A própria diretora do Centro de Formação relatou durante entrevista cedida em um dos minicursos⁴³ oferecidos durante o I Encontro de Discentes do Mestrado em Educação de Roraima⁴⁴, realizado entre os dias 20 e 22 de outubro de 2020, que o coordenador pedagógico é responsável por desenvolver a Formação Continuada do professor na escola. No entanto, na realidade de Roraima, os coordenadores

⁴³ Minicurso: “A Formação Docente à Luz da BNCC – Formação e os desafios dos cursos de licenciatura”, em que foi entrevistada por um dos mestrandos.

⁴⁴ Evento online da qual esta pesquisadora atuou como parte da equipe organizadora do evento. Disponível em: <https://encontromestradoe.wixsite.com/encontromestrado2020/minicursos>. Acesso em: 22 out. 2020.

pedagógicos não são coordenadores pedagógicos de formação, são professores que estão atuando nesta função e, é isso que faz toda diferença, nas palavras dela. Ou seja, o coordenador pedagógico não tem a formação adequada para formar professores, mas as políticas nacionais colocam a escola como *lócus* de formação.

E realmente é isso que se constatou na pesquisa de campo. Além da carência na formação inicial do coordenador pedagógico (curricular e teoricamente) para exercer a função, ele não conta com nenhuma Formação Continuada, nenhum apoio para dar suporte. O profissional está sobrecarregado de atividades na escola, com pouco tempo para trabalhar a formação dos professores, e menos ainda para se dedicar ao seu próprio estudo. Fato este percebido durante o movimento histórico do texto discutido em capítulo anterior, bem como fato constatado em outras pesquisas científicas⁴⁵. A conjuntura atual é reflexo do processo histórico da própria educação escolar, da falta de implementação de políticas públicas e inclusive da construção de uma identidade desse profissional. Uma cultura que não prioriza o pedagógico, como afirmam Franco e Campos (2016), pois em meio a tantas atribuições e trabalhos burocráticos/documentais, suas atividades se resumem a práticas reducionistas, sempre tentando solucionar problemas de forma imediatista, pelo improvisado e bom senso.

Diante da impotência sentida no discurso do coordenador pedagógico, lembramos das palavras de Saviani (2013, p. 61), “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. Sem uma formação adequada, sem conhecimento teórico-científico, sem o conhecimento adequado da realidade, como o coordenador pedagógico poderá agir adequadamente sobre essa realidade? Faz-se necessária uma sólida formação científica para se aprofundar na reflexão filosófica, pois

[...] a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistemática (alcançada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (SAVIANI, 2013, p. 63).

Eficaz no sentido de educar para libertação, comunicação e transformação, agindo de forma intencional em função dos objetivos previstos, uma formação para promoção do homem (SAVIANI, 2013). No entanto, isso requer uma concepção mais

⁴⁵ A tese de doutorado de Rafaela Silva de Uberaba – MG (2019).

ampla de educação, num processo contínuo de aprendizagem, de Formação Continuada.

3.3 Os impactos da Formação Continuada na prática do professor

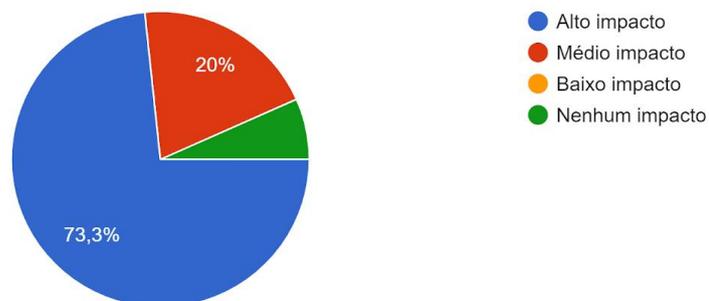
A partir dos conceitos de Formação Continuada, da forma como ela acontece no *lócus* da nossa pesquisa, passamos a verificar agora a unidade de análise dos “impactos da Formação Continuada na prática do professor” a partir das respostas obtidas pelo questionário da pesquisa.

Perguntamos ao professor se as ações de Formação Continuada podem transformar a prática, ao que cem por cento (100%) dos participantes da pesquisa responderam que sim. Na sequência, perguntamos sobre qual o grau do impacto da FC da qual participou desde 2018 nas suas atividades docentes. Para a qual tivemos os seguintes dados: setenta e três vírgula três por cento (73,3%) dos docentes afirmaram que a FC teve um alto impacto em suas atividades; vinte por cento (20%) disseram que essas formações tiveram médio impacto em suas atividades; e apenas um participante, seis vírgula sete por cento (6,7%), disse não ter causado nenhum impacto em suas atividades, como está representado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Impactos da Formação Continuada

18- Qual o grau do impacto da Formação Continuada da qual participou desde 2018 até hoje, nas suas atividades como professor:

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao relacionar essa questão com a questão referente aos tipos de cursos oferecidos na FC (analisado anteriormente no item sobre “Os aspectos locais da FC”), quando vimos que a FC nas escolas se resume a temas emergentes e pontuais,

podemos associar a satisfação dos educadores, quando setenta e três vírgula três por cento (73,3%) deles afirmam que a FC teve alto impacto, com uma necessidade ou situação pontual como conhecer e estudar a BNCC, subsidiar os trabalhos de iniciação científica e da feira de ciências. Nesse caso, o impacto está relacionado a uma ação ou atividade específica e não se estende à práxis pedagógica no sentido mais amplo, mas na visão dos professores gerou um impacto positivo.

Aos vinte por cento (20%) que afirmaram que a FC trouxe um médio impacto em suas atividades enquanto professor, relacionamos estes como sendo aqueles profissionais que sentem necessidade de uma FC que vá além de ações pontuais. Sobre as necessidades formativas dos professores, falaremos no próximo tópico mais detalhadamente.

Perguntamos então: de que forma a Formação Continuada mudou a sua prática?

As respostas, de modo geral, se reportam a uma mudança na prática, selecionamos trechos e expressões usadas nas falas dos professores: “Em ressignificar metodologias de ensino, ou seja, provocou mudanças no modo de intervenção em sala de aula (percepção e encaminhamentos)”; “nova visão à prática”; “adquirindo conhecimento para atuar na prática em sala de aula”; “na minha postura quanto profissional”; “passei a ver meu aluno como participante ativo no processo de formação”; “a FC faz com que possamos dar significado à teoria, propicia uma visão e articulação na prática pedagógica”; “no fazer repensar minha práxis constantemente, possibilitar mais autonomia, despertar o prazer em aprender, superar os desafios e dinamizar a minha prática pedagógica”; “a FC ajudou a melhorar a minha prática pedagógica e com isso apoiar os alunos na construção do conhecimento”; “a FC me proporcionou um olhar mais crítico sobre minha práxis cotidiana, me deu novos horizontes para que eu tornasse a minha prática diária em uma prática mais humana, solidária, compreensiva e participativa”; “nos possibilita adquirir recursos e metodologias [...]”; “ajuda a melhorar minha prática pedagógica [...]”; “[...] melhora mais ainda quando associa a teoria [...] um embasamento para prática”; “o surgimento de novas ferramentas das quais eu não tinha conhecimento [...]”.

Ao analisarmos o discurso dos professores, percebe-se que alguns deles buscaram Formação Continuada fora da escola, como já citamos em tópico anterior, e talvez estejam se referindo também a elas quando falam dos altos impactos que as mesmas geram e suas práticas. Subentende-se uma certa satisfação dos educadores

quando relatam as mudanças que a FC provocou em sua prática, principalmente em torno de metodologias e recursos.

Pode-se destacar no discurso dos professores que alguns apresentam uma postura mais crítica, e provavelmente tenham uma formação orientada pela filosofia da práxis. Destacam também a teoria, valorizando a dimensão científica dos conhecimentos na interação com a análise da prática, como defende Curado Silva e Cruz (2020). São fatores que permitem aos educadores compreender os complexos fenômenos educativos. Vale lembrar, ainda, que trinta e três vírgula três por cento (33,3%) dos participantes da pesquisa já possuem o título de mestre, e identificamos que outros vinte por cento (20%) estão cursando mestrado e a formação nas universidades evita o “reco da teoria” (Moraes, 2001), e a desintelectualização dos educadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

Apesar das políticas educacionais em nível nacional e documentos oficiais prescreverem um padrão de qualidade para formação docente com base na BNCC, na prática do *lócus* da pesquisa, essas formações ainda não chegaram. Ao que se percebeu, a escola não desenvolve ações formativas que levem à reflexão com mais rigor e intervenção crítica na prática social em que estão, nem a emancipação dos sujeitos, levando-nos a concluir, assim, que a postura crítica apresentada por alguns professores advém da formação que o professor buscou fora da escola e/ou obteve nas universidades. Vale ressaltar que essa postura a qual nos referimos é percebida em alguns educadores, não em todos. Alguns ainda trazem em seus discursos traços da epistemologia da prática, identificando-se ações/posturas técnico-instrumentalista.

Nos voltando aos coordenadores pedagógicos, durante a entrevista perguntamos se estas ações formativas que a escola vem desenvolvendo têm contribuído para melhoria da prática educativa?

O coordenador “C1” respondeu que sim, as ações contribuem para melhoria da prática educativa. O resultado é percebido nas avaliações externas. E quando o profissional participa de ações formativas ele passa a ter um outro olhar, apresenta um olhar mais sensível, considera mais o lado humano, entende melhor o aluno, consegue trabalhar melhor com o aluno, começa a refletir mais sobre a avaliação e obtém um melhor resultado, com certeza.

O coordenador “C2” disse que “se tivesse Formação Continuada com certeza iria contribuir muito, pois sempre se aprende algo participando desses encontros, relembando de algo que vai ajudar muito na prática”.

O coordenador “C3” afirmou que “Sim, significativamente [...] a partir do momento que você se importa com o pedagógico, vê que a coisa flui. Então, 2019, quando fazia os encontros via-se os resultados sim na prática. É difícil é! Porque há mudança. Há gente resistindo, porque é diferente, então quando você diz: ‘olha nós vamos seguir esse caminho aqui’. Muita gente diz: ‘não, mas esse aqui é mais fácil pra mim’. Nosso objetivo é o aluno. Então temos que nos desdobrar para favorecer o aluno. Houve mudança e para melhor. Deu uma alavancada muito boa, inclusive o IDEB melhorou bastante, porque a partir do momento que se trabalha dessa forma, surte efeito”.

O papel do coordenador pedagógico, entre diversas outras atribuições, é mediar a Formação Continuada do professor com base na concepção adotada no Projeto Pedagógico da escola, visando sucesso no processo de ensino-aprendizagem. E como mediador entre o estado e a escola, com certeza, irá seguir as diretrizes e concepções adotadas pelo sistema oficial. Na análise do discurso do coordenador pedagógico de “C3”, quando diz: “*então quando você diz: ‘olha nós vamos seguir esse caminho aqui’. Muita gente diz: ‘não, mas esse aqui é mais fácil pra mim’*”. Observa-se uma certa imposição do caminho a ser seguido, sem que haja uma discussão coletiva sobre o caminho a ser trilhado. Contudo, o coordenador destaca que ações formativas trazem bons resultados, inclusive em avaliações externas.

A avaliação externa também é citada por “C1” como um resultado positivo da Formação Continuada que a escola promove. Destaca também que a partir destas surgem novas visões, posturas e o despertar da humanização do indivíduo, um olhar mais sensível do professor para com o aluno.

Na busca da compreensão desses discursos no movimento dialético da prática social percebe-se que qualquer que seja a concepção que esteja envolvida na ação formativa, ela trará resultados que modifiquem aquela prática anterior. No entanto, esse fenômeno é permeado de conflitos e contradições, entre concepções e ações divergentes na práxis, envolvendo o individual e o coletivo, o campo teórico e o prático, a reflexão e a ação. O coordenador pedagógico está com o seu fazer pedagógico seguindo as normatizações oficiais do sistema. Mesmo sem ter uma formação ou suporte para a função, sofre muitas cobranças e precisa se adequar ao sistema. Os professores que adquirem uma nova visão sobre a prática social têm suas

ações limitadas dentro sistema educativo em que estão inseridos, pois estão sujeitos às normatizações superiores.

Nessa conjuntura, a transformação da prática social e emancipação do indivíduo caminham a passos lentos, com ações isoladas, sem muito envolvimento da coletividade. A ideologia da classe dominante atua por meio dos consensos tornando-se senso comum e assim, naturalizando algumas práticas sociais. Ideologias apresentadas como importantes, únicas e verdadeiras, de tanto repetir-se por pessoas que não têm consciência teórica e uma visão holística das práticas sociais, tornam-se quase invisíveis e cada vez mais fortes, dentro do modo reducionista de educação. Não há como ter uma atuação crítica em um contexto de determinações contrárias.

Como vimos durante a contextualização histórica deste trabalho e retomando o pensamento de Saviani, há muito a fazer nos limites da educação escolar, pois “por desconhecer os determinantes inerentes à sociedade que a engendra, acabará por cumprir a função de legitimadora da desigualdade” (SAVIANI, 2013, p. 101), ou seja, com pouquíssimas formações docentes que levem a uma epistemologia da práxis, poucos educadores terão consciência da realidade concreta na sua totalidade. Além do discurso, a prática social vai se consolidando no tempo e nos espaços de forma sutil e por diversos atores sociais. Coordenadores pedagógicos e professores muitas vezes não se dão conta das reproduções que estão fazendo, tanto pelo seu discurso quanto pelas ações pedagógicas.

Contudo, no decorrer do processo educativo, vão surgindo necessidades pedagógicas, que podem ser conscientes ou não, mas que irão produzir sentido para os sujeitos no desenvolvimento das ações da prática social. E identificar estas necessidades formativas dos professores contribuirá para o significado atribuído à Formação Continuada, como discutiremos na sequência.

3.4 As demandas e necessidades de Formação Continuada dos professores

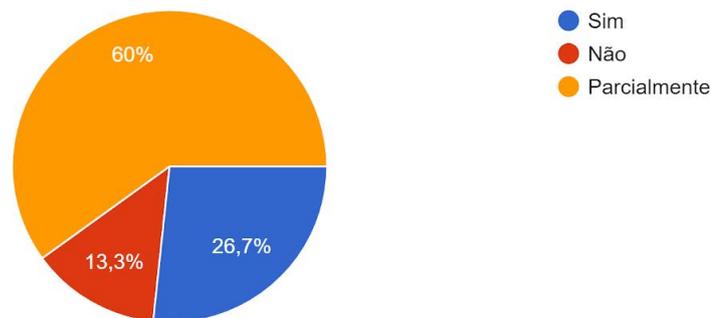
Diante do nosso terceiro objetivo traçado para, também, identificar as necessidades formativas apresentadas pelos professores, demonstramos agora os resultados que o questionário nos apresentou e nossa análise a respeito, objetivando compreender melhor a totalidade do fenômeno investigado, passando para unidade de análise “necessidades de FC dos professores”.

Nesta unidade de análise, perguntamos inicialmente: A Formação Continuada que está sendo oferecida tem dado conta das suas necessidades?

Gráfico 7 - A Formação Continuada tem dado conta das suas necessidades?

20- A Formação Continuada que está sendo oferecida a você, tem dado conta das suas necessidades?

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As respostas apontaram que sessenta por cento (60%) dos professores consideram que a formação oferecida tem atendido parcialmente às suas necessidades, ou seja, como vimos anteriormente, os professores pouco são ouvidos quanto às suas necessidades formativas. Os cursos de FC do Ceforr, no modelo presencial, não chegam ao interior. E os poucos momentos com ações de Formação Continuada na escola atendem, parcialmente, as necessidades dos professores; vinte e seis vírgula sete por cento (26,7%) afirmam que a formação oferecida atende sim às suas necessidades, parece que esta porcentagem está satisfeita e conformada, dentro dos padrões pragmáticos; e treze vírgula três por cento (13,3%) clama que esta formação oferecida não atende às suas necessidades formativas, caracterizando aqueles educadores que querem ir além, mas estão sendo limitados diante da realidade que se impõe.

Então questionamos os professores sobre quais seriam suas principais necessidades de Formação Continuada, e mais de cinquenta por cento (50%) dos participantes apontaram para a necessidade de “formação com foco nas tendências atuais voltadas para a prática educativa” e “novas metodologias”. Identifica-se no discurso dos professores uma certa exigência a que são submetidos quanto a seguir as tendências atuais e emergentes na educação, dentre elas o trabalho com o novo

currículo que está sendo implementado (BNCC) e o uso das tecnologias. Mas como percebemos as formações para a implantação da BNCC ainda não se efetivaram nessas escolas, tiveram apenas alguns estudos para conhecer a proposta, superficialmente, mas ainda não desenvolveram formações específicas por enquanto.

Como vimos em capítulos anteriores, faz parte da dialética histórica da educação a carência de políticas públicas e investimentos na formação dos docentes, e as ações que acontecem geralmente atendem às concepções dogmáticas, pragmatistas e instrumentalistas que são postas pelo aparelho ideológico do Estado⁴⁶ para atender às demandas do mercado, não proporcionando uma perspectiva crítica-transformadora, como propõe Saviani (2013).

Novas práticas e novas metodologias também se configuram como uma necessidade para superar metodologias tradicionais que não levam o aluno a pensar criticamente sobre sua realidade. Almeja-se uma nova postura teórico-metodológica por parte dos professores em que os fundamentos teóricos tenham coerência com o método, ou seja, a didática articulada com seus fundamentos, que além de ter o domínio dos conteúdos se pense em formas adequadas para o processo educativo dentro de uma práxis transformadora.

A segunda necessidade mais sinalizada pelos professores foi a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdic) na educação, sendo está uma das competências exigidas na BNCC, bem como uma necessidade emergente no período do distanciamento social (em virtude da pandemia) e das aulas remotas. Necessidade que surgiu repentinamente, pegando a todos de surpresa, obrigando o uso das tecnologias sem que os professores tivessem alguma formação ou preparo para tal. Nesse sentido, se faz necessário ir além do simples domínio dos recursos tecnológicos, não se pode simplesmente transpor a sala de aula real para o virtual, é preciso pensar socialmente a tecnologia⁴⁷.

Em uma análise epistemológica mais profunda iremos perceber que o uso dos recursos tecnológicos na educação também requer uma análise crítica do conhecimento, pois estas vem carregadas de ideologias como alerta Bazzo (2017, p. 136):

⁴⁶ Saviani (1986): Escola e Democracia.

⁴⁷ A respeito desse assunto Rodrigues, Almeida e Valente apresentam um estudo muito interessante com título: "Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola" publicado na Revista Portuguesa de Educação (2007), articulando as Tdic ao currículo da Formação de Professores.

Ciência e tecnologia [...] são processos sociais carregados de valores. Nem a ciência e muito menos a tecnologia são empreendimentos autônomos com vida própria, nem tampouco são instrumentos neutros que possam facilmente ser modificados e utilizados para as necessidades ou interesses de plantão.

Com a ciência e a tecnologia vem subjacente uma série de questões políticas, econômicas e éticas que também atendem aos interesses mercantilistas, enfim existe uma gama de situações que interferem nas questões didático-pedagógicas as quais os educadores precisam ter consciência para trabalhar com seus alunos. E nessa conjuntura, as tecnologias de acesso e conexão têm uma forte relação com as formas de educar e aprender. Com isso, se faz necessário, também, rever o papel da educação formal diante do acesso livre e ubíquo ao conhecimento⁴⁸.

A dificuldade para com o uso e o domínio dos recursos tecnológicos também foi marcante no discurso dos coordenadores pedagógicos, bem como a dificuldade de conexão com uma internet de qualidade que atendesse as demandas para com o ensino remoto no período da pandemia. Segundo relato dos mesmos, em virtude do acesso à internet e pelo fato da maioria dos profissionais não ter domínio sobre as tecnologias digitais, a comunicação entre eles (coordenador pedagógico e professores) ficou limitada à mensagens via aplicativo do WhatsApp. Cada educador teve que aprender sozinho, por meio de cursos online ou com ajuda de colegas, a usar instrumentos e aplicativos para estabelecer comunicação para com colegas, com a coordenação pedagógica e com os alunos.

Uma terceira necessidade formativa apontada pelos professores se traduz, na verdade, num discurso de reivindicação. Relatam a necessidade da oferta de cursos de Formação Continuada para os profissionais do interior do estado, descentralizando as ações do Ceforr, e ainda destacaram que estas fossem contextualizadas para realidade e necessidade local.

O discurso dos coordenadores pedagógicos convergiu nesse mesmo sentido quando deixamos espaço para que fizessem suas considerações finais e/ou apontassem os principais problemas e dificuldades em sua função.

⁴⁸ A revolução digital influenciou diretamente os processos educacionais, possibilitando o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento de forma contínua em qualquer tempo e espaço, por meio de dispositivos móveis. Para Santaella (2010), o acesso livre e contínuo à informação gera processos de aprendizagem abertos, significando processos espontâneos, assistemáticos, fragmentados e mesmo caóticos, muito diferentes daquele em que foram formadas as gerações anteriores. Essa aprendizagem ubíqua tem seus potenciais e seus limites e se colocam hoje como um dos desafios no ensino formal, não o substituindo, mas sim complementando, a partir da integração das Tdíc nos sistemas educacionais e curriculares da contemporaneidade.

As colocações dos participantes “C1”, “C2” e “C3” foram todas semelhantes, lamentando a falta de ações formativas de forma presencial oferecidas pelo Ceforr no município. Formações estas tanto para os professores quanto para coordenadores pedagógicos. Falaram sobre as dificuldades de os professores participarem das formações na capital. E até chegaram a reivindicar um polo de formação do Ceforr no município para atender a todas as escolas da região que ficam desassistidas, pois se as dificuldades das escolas da sede do município são grandes, as escolas localizadas nas vilas⁴⁹ enfrentam problemas muito maiores.

Outras duas necessidades apontadas pelos professores merecem destaque: “P6” (que provavelmente atua como professor auxiliar para atender a alunos com necessidades educacionais especiais), colocou como necessidade “planejamento e avaliação para trabalhar com crianças com deficiências e esclarecimentos sobre o currículo que a escola trabalha”; e outro professor (P7) relatou como necessidade “compreensão da práxis docente”.

Na leitura desses discursos, emergem alguns dos conflitos vivenciados na práxis educativa, e nos convém lembrar as palavras de Saviani (2013, p. 61), “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. No relato acima, há o anseio pelo conhecimento e clareza sobre o posicionamento político e pedagógico.

O discurso dos professores nos remete ao descaso do sistema de ensino para com a Educação Especial, a falta de clareza do currículo trabalhado na escola e ainda a ausência de reflexão sobre a práxis docente nos encontros pedagógicos da escola e momentos em que são desenvolvidas as Formações Continuadas, mas como diz Gadotti (1998, p. 26),

[...] a escola é um organismo vivo. [...] começa a aparecer a defasagem entre o apregoado e planejado e a realidade, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento, a legislação e a realidade, enfim entre as exigências do sistema e os seus resultados.

A escola está cumprindo oficialmente com a legislação e tem um Projeto Pedagógico e um currículo, mas nem todos têm conhecimento do conteúdo deste documento, nem mesmo o próprio coordenador pedagógico pelo discurso que se observou em alguns dos coordenadores.

⁴⁹ Vila Jundiá, na divisa com estado do Amazonas, fica a 139 km de Rorainópolis. Já à Vila Santa Maria do Boiaçu, comunidade ribeirinha, só é possível chegar de barco ou avião, no entanto, estas escolas não fizeram parte do nosso *lôcus* de investigação.

Os conflitos fazem parte das relações pedagógicas, e como diz Gadotti (1998), os conflitos não anulam o diálogo, que é parte dele e precisam ser enfrentados e trabalhados. Assim, sendo a escola controlada pelo estado para defesa dos seus interesses, as contradições e conflitos são características dessa sociedade e irão permear também os conflitos escolares, e é por meio dos conflitos e contradições que pode surgir o processo revolucionário defendido e proposto por Saviani (1986, 2013) e Gadotti (1998, p. 24) “a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas”.

Diante das necessidades formativas levantadas é importante compreender e considerar os fenômenos como históricos, mas não como naturais. Não podemos nos conformar e aceitar passivamente essas situações. É preciso problematizar, dialogar com essa realidade e construir formas de agir produzindo um melhor trabalho educativo, pois, conforme Saviani (1986, 2013), a práxis revolucionária deve estar relacionada com o movimento dialético da realidade.

Ainda dentro da unidade de análise das “necessidades de FC dos professores”, perguntamos a eles: como você gostaria que fosse o seu processo formativo? E em resposta a esse questionamento, cinquenta por cento (50%) dos participantes responderam que gostariam que tivessem “mais iniciativas de Formação Continuada” (P1)⁵⁰, que as ações formativas acontecessem com mais frequência, e oferecessem mais suporte ao professor, tanto por parte da escola quanto da Seed. Pois como constatamos anteriormente, há escola que não realiza formação e outras em que as ações formativas são poucas. Assim, os educadores se sentem desamparados, sem um norte a seguir, sem apoio e suporte teórico-metodológico. Pois como irão transformar sua prática sem esses elementos fundamentais para melhoria da qualidade educativa?

Os professores sentem a necessidade epistemológica na (re) estruturação das práticas didático-pedagógicas, e nesse sentido Bazzo (2017, p. 230) defende a necessidade de uma formação docente que forneça uma abertura que ajude “a perceber diversas abordagens da realidade e a não encerrá-la dentro de um método unidimensional”

Uma segunda demanda colocada pelos professores foi a de terem formações específicas por área do conhecimento, “através de oficinas, disponibilizando

⁵⁰ Classificação dos participantes em P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

metodologias, recursos e uma estrutura favorável a suprir as necessidades para se efetivar uma aprendizagem significativa” (P8). Sabemos que para um processo educativo de qualidade, há a necessidade de recursos e uma estrutura básica, acompanhados de formações que apontem caminhos e estratégias para transformação dessa prática.

Uma terceira demanda apresentada pelos professores é resumida no discurso do participante P3 da seguinte forma: “cursos que que estivessem voltados para estimular a capacidade crítica dos profissionais da educação e que pudesse proporcionar a esses profissionais a capacidade de fazer uma leitura e análise do contexto atual”. Encontramos aqui algumas falas que buscam mais força e união para uma educação crítica emancipadora, capaz de interpretar conscientemente a realidade concreta e então agir sobre ela. Alguns profissionais se sentem sozinhos nessa luta e almejam trilhar um novo caminho por meio da coletividade.

E por fim, ainda apontaram como demandas de Formação Continuada que as ações estivessem dentro da realidade vivenciada, dentro das reais necessidades dos profissionais, e que fossem evitadas padronizações e generalizações no processo formativo. Novamente se identifica a vontade dos educadores em sair do modelo padrão de formação docente que hoje é difundido pelos documentos oficiais, buscando-se um olhar para o contexto específico de cada realidade educativa.

Apesar de pouquíssimas ações de Formação Continuada na escola e nenhuma ação desenvolvida pelo Centro de Formação para estes profissionais, os professores fazem suas formações de forma autônoma e desenvolvem diferentes níveis de consciência e de reflexão sobre a realidade, com isso alguns conseguem analisar criticamente a conjuntura vivenciada e gostariam de unir forças para modificar as práticas reducionistas.

Diante das demandas e necessidades de Formação Continuada colocadas pelos participantes da pesquisa, percebemos que há consciência sobre a importância desse processo formativo, quando o professor P6 diz que a importância da FC “É superação de campos desconhecidos do conhecimento quanto a necessidade real do nosso aluno. É uma forma de transformar a prática educativa”. Esse discurso expressa uma “sede” epistemológica para alterar a prática atual, almejando uma práxis consciente e fundamentada teoricamente, como nos complementa Konder (1992, p. 115): uma “ ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da

reflexão, do autoconhecimento, da teoria; e é a teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

Diante dos aspectos da Formação Continuada, dos impactos que as ações formativas provocam na prática e das demandas e necessidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa verificam-se enormes desafios a serem enfrentados dentro do *locus* desta pesquisa.

3.5 Os desafios para a Formação Continuada

A compreensão do contexto histórico social do campo da educação e da formação docente, dos aspectos locais da Formação Continuada, das análises sobre os conceitos, impactos e necessidades formativas levantados na pesquisa de campo nos possibilitam sintetizar alguns dos desafios que estão colocados diante da efetivação do processo formativo dos docentes da rede estadual de ensino de Rorainópolis (RR), nas suas múltiplas dimensões.

Como vimos no discurso dos coordenadores pedagógicos quando analisamos os aspectos locais da FC, a distância do município em relação à capital se apresentou como uma das dificuldades para realização de cursos presenciais oferecidos pelo Ceforr, entre os anos 2018 e 2019. O que se constata é a ausência de políticas públicas e propostas para Formação Continuada voltadas aos municípios do interior do estado, por parte da Seed e do Ceforr, no caso específico aos professores da sede de Rorainópolis. Assim, o desafio posto é a mobilização, a luta e as exigências da base docente no sentido de reivindicar propostas sólidas de FC para a categoria/classe, se contraponto às políticas fragmentadas e à ações imediatistas. Com uma política educacional de formação docente que vá além do que propõe a legislação oficial neoliberal⁵¹, de visão pragmatista de formação. A luta contra o descaso com o processo formativo precisa reunir força e primar pela articulação e parcerias entre diferentes instituições para garantir ações formativas que fundamentem o trabalho dos professores na escola. Um caminho possível de ser trilhado é a efetivação das parcerias, já previstas nos documentos oficiais, entre secretarias estaduais e municipais, Consed, Undime, sindicatos, organizações e movimentos, universidades, institutos e escolas da educação básica.

⁵¹ Como propõem Shiroma e Evangelista (2004).

No depoimento dos coordenadores pedagógicos se identificou algumas parcerias entre o Instituto Federal e Universidade Estadual em algumas ações específicas, mas estas precisam ser sistematizadas e fortalecidas. A formação didático-pedagógica e epistemológica aos professores, acompanhadas de uma reflexão aprofundada da conscientização humanística e sociológica, ao invés de uma formação puramente técnica, são condições basilares para formação crítico-emancipadora dos indivíduos em uma epistemologia da práxis. Nessa perspectiva, a parceria e articulação com as universidades podem subsidiar o aprofundamento teórico e epistemológico, fomentando reflexões sobre a prática social mais ampla.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser exclusivamente o centro do processo formativo do professor, como preconizam as políticas oficiais, e abre novas possibilidades e dimensões de formação teórica e epistemológica. A compreensão mais ampla da prática social e das políticas de formação de professores nos ajuda a entender o ensino nas escolas, a perceber as contradições e conflitos que se estabelecem diante da práxis pedagógica.

As contradições presentes no ato educativo, entre discurso e prática pedagógica, entre documentos norteadores e as ações cotidianas, precisam ser enfrentadas e trabalhadas no coletivo escolar a partir de uma consciência filosófica. Esse é um desafio característico da sociedade capitalista de classes que tem seus reflexos no contexto escolar.

Seguindo as normativas legais, todas as instituições escolares elaboraram seu Projeto Pedagógico que tem como objetivo nortear todo o trabalho educativo. No entanto, a elaboração do documento, ao que se pode constatar, não passa por uma discussão coletiva e aprofundada sobre as concepções teórico-metodológicas a serem adotadas pela instituição. A construção do documento fica sob responsabilidade de uma comissão e, nas reuniões, são apresentados e discutidos, superficialmente, alguns pontos do projeto que, posteriormente, é encaminhado para aprovação do Conselho Estadual de Educação. Quando o projeto volta à escola, simplesmente é comunicado, em reuniões pedagógicas, sobre a situação do mesmo. Mas não se realizam discussões e reflexões mais profundas sobre o conteúdo do documento.

Durante a pesquisa de campo, verificou-se que até mesmo os coordenadores pedagógicos desconhecem os preceitos do Projeto Pedagógico sobre a Formação Continuada dos professores. Os professores apontaram como uma das necessidades

“esclarecimentos sobre o currículo que a escola trabalha”, deixando claro que o Projeto Pedagógico cumpre normatizações burocráticas e não serve de parâmetro para efetivar a prática pedagógica.

A carência na formação teórica-epistemológica à uma formação crítico-emancipadora (tanto do coordenador pedagógico quanto dos professores) impede uma visão holística sobre o ato educativo para lidar com os desafios, conflitos e contradições que se impõem ao fazer pedagógico. Sem uma sólida formação inicial e continuada, o coordenador pedagógico fica impossibilitado de exercer sua função de articulador do processo formativo dos professores.

Sem uma formação adequada, sem uma base epistemológica, como poderá o coordenador pedagógico assumir um posicionamento político pedagógico e implementar uma filosofia da práxis? Segundo Curado Silva (2018) a formação política do professor orienta a construção da identidade profissional e de um projeto de escola.

A realidade exige que o professor tenha habilidades necessárias para romper as estruturas dogmatizantes, historicamente inculcadas, e passe a ousar e a teorizar a partir de novas práticas que tenham intuito de rever a lógica estabelecida. Portanto, enfatizar a práxis na formação é tomar dialeticamente o campo da educação enquanto totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições presentes nessa realidade, desmistificando a escola, ampliando e tomando a realidade do exercício profissional como prática social (como totalidade determinada e determinante da práxis) (CURADO SILVA, 2018, p. 59).

Os desafios da dimensão pedagógica são muitos e são complexos. Necessitamos superar: a carência de propostas e ações para Formação Continuada de professores e coordenadores pedagógicos; a falta de articulação entre discurso e prática pedagógica; a prescrição pragmática e instrumentalista dos documentos norteadores do trabalho pedagógico; a falta de conhecimento do currículo escolar a ser trabalhado na escola; as necessidades formativas dos docentes; e a dificuldade de integração das Tdics na educação. Lidar com esses e inúmeros outros desafios exige conhecimento científico e reflexão filosófica para que sejam superados e provoquem novas intencionalidade e práticas, avançando na Formação Continuada e, conseqüentemente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Franco e Campos (2016, p. 18) afirmam que “os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que transformam a tarefa profissional em uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos”. Diante da complexidade dos fenômenos da práxis educativa, necessitamos também de clareza dos objetivos, da intensões das nossas ações, ou seja, termos consciência

das nossas responsabilidades ante a formação omnilateral dos indivíduos. Nesse sentido, entendemos que a formação do professor é subsídio para formação do aluno.

Contudo, o desafio principal, que está posto, é reunir a base docente em prol de movimentos de resistência que expressem a necessidade de sair da marginalidade rumo à construção coletiva de um projeto de educação emancipadora e transformadora. Mas para que os educadores cheguem a esse ponto, primeiro é preciso ter conhecimento do funcionamento da sociedade, das concepções que permeiam as políticas públicas, da escola que temos e da escola que queremos. Pois o conhecimento e a compreensão dos determinantes sociais da educação e suas contradições, os instrumentos teóricos e práticos nos ajudam a conhecer e compreender a materialidade da educação, da Formação Continuada e do processo de ensino-aprendizagem, a fim de agir sobre essa realidade.

Não podemos esperar pela institucionalidade para uma mudança prática. Esta deve partir dos movimentos sociais populares. Pois, se não formarmos grupos de estudos em torno da perspectiva crítica e unirmos forças, a BNCC irá ocupar o espaço da Formação Continuada e, lamentavelmente, os professores encontrarão aulas prontas na internet, alinhadas às dez competências da BNCC para aplicar em sala de aula. É preciso avançar no sentido de pensar a prática pedagógica enquanto formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores, analisando as concepções que se encontram por trás dessas formações, nas três escolas do campo deste estudo. Verificamos suas relações com as políticas públicas, possibilidades de desenvolvimento epistemológico e político e, necessidades formativas dos professores para possíveis alternativas de superação dos padrões preestabelecidos com vistas a uma formação crítica e emancipatória. Para tanto, desenvolvemos no último bimestre de 2020, especificamente no mês de novembro, a pesquisa de campo em três escolas estaduais da sede do município de Rorainópolis (RR), com a intenção de buscar possíveis respostas à seguinte pergunta que norteou este estudo: como vem ocorrendo o processo de Formação Continuada dos professores no município de Rorainópolis e qual concepção de Formação Continuada é verificada?

Esta pesquisa valeu-se de pesquisa bibliográfica para compreender o contexto histórico e debates sobre as políticas de Formação Continuada no Brasil. Verificamos o que dizem os documentos oficiais e as propostas para a FC, e ainda realizamos a coleta de dados em campo por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas e aplicação de questionários a professores. Na interpretação dos dados coletados, usamos como unidades de análise a “Formação Continuada”, “conceitos do professor sobre a FC”, “impactos da FC na prática do doente” e “necessidades de FC dos professores”.

No intuito de compreender o movimento dialético que permeia o processo formativo dos docentes, adentramos nos aspectos históricos, políticos e pedagógicos das políticas públicas e dos documentos oficiais que norteiam a Formação Continuada para compreender como esse processo acontece nas três escolas investigadas no município de Rorainópolis (RR).

Identificamos que todos os participantes da pesquisa possuem formação inicial (graduação) adequada para área em que atuam e buscaram cursos de especialização na área, inclusive cursos de mestrado. No entanto, os estudos bibliográficos apontam para uma precariedade na formação inicial dos docentes em nível nacional, que se apresenta por meio de políticas educacionais e currículos fragmentados para atender questões imediatistas, pautados na racionalidade técnica e epistemologia da prática. As ações formativas, muitas vezes, desconsideram a

historicidade do processo educativo, estudos e pesquisas científicas, o que gera descontinuidade e fragmentação dos trabalhos. E como proposta contra-hegemônica defende-se aqui a epistemologia da práxis na formação de professores, sustentando-se no materialismo histórico-dialético que defende a apropriação do conhecimento científico como forma de emancipação dos indivíduos.

Foi possível observar que a Formação Continuada oferecida pela Seed e pelas escolas não está pautada na epistemologia da práxis, mas segue as orientações do conjunto de documentos oficiais baseada na pedagogia das competências. A formação, de alguns poucos educadores, dentro da perspectiva crítica emancipadora foi alcançada, provavelmente, nos cursos de mestrado e outros eventos que participam fora da escola. A Seed/Ceforr não possui propostas de FC específicas para atender aos professores do município de Rorainópolis de forma presencial, estes foram contemplados parcialmente no período da pandemia quando foram ofertados cursos online (em sistema remoto).

A nosso ver, na prática, a FC ainda se apresenta de forma tímida e com limitadas contribuições no processo formativo. Muitas vezes as ações implantadas partem do olhar dos gestores estaduais e desconsideram as reais necessidades formativas dos professores, apresentando um caráter compensatório e ações imediatistas, com políticas que traduzem as intenções do poder público, adequando as formações de professores às mudanças do mercado de trabalho, concepção que considera a educação como alavanca para o desenvolvimento da economia.

Conforme pudemos identificar no discurso dos coordenadores pedagógicos, as escolas possuem um projeto pedagógico que deveria nortear o trabalho educativo e formativo dos docentes, mas ele está servindo apenas para cumprir aspectos legais, não possuindo funcionalidade prática. Sendo, inclusive, seu teor desconhecido pela maioria dos profissionais da instituição.

As escolas promovem encontros pedagógicos semanais ou quinzenais, seguindo as normas e cargas horárias instituídas, mas a Formação Continuada não é o foco desses encontros. Nos encontros, se discute prioritariamente questões organizacionais da instituição, o rendimento escolar, desenvolvimento de projetos e algumas poucas ações pontuais de FC. São raros os momentos voltados a estudos, e estes não possuem intencionalidade para transformar-se em práxis educativa. A realidade socioeducacional não é problematizada e discutida, não há uma reflexão crítica emancipadora sobre o fenômeno educativo.

Diante dos dados levantados na pesquisa de campo, constatamos a ausência de formação oferecida aos coordenadores pedagógicos, que deixaram transparecer muitas dificuldades e desafios para o desenvolvimento da função, e principalmente atuar como articuladores do processo formativo dos professores. Destarte, há um esforço e algumas iniciativas por parte dos mesmos, buscando parcerias com a Universidade local e o Instituto Federal, para dar suporte a algumas ações pontuais desenvolvidas nas escolas. Por outro lado, reivindicaram nas declarações durante as entrevistas, o anseio e a necessidade do município de Rorainópolis ser contemplado com um polo do Ceforr para assim atender todos os profissionais da região sul do estado.

As limitações e contradições que se pôde constatar na Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, a partir deste estudo, nos levaram a perceber a necessidade de que haja um reordenamento curricular para esta formação na perspectiva de preparar os educadores para uma prática pedagógica que vá além dos limites daquilo que está proposto pelo ideário neoliberal, cujo direcionamento aponta para a “reificação” dos sujeitos, restringindo as possibilidades de apreensão do real. Não nos referimos à formação de um professor ideal, mas de um sujeito histórico, concreto, envolvido nas relações entre sociedade e educação.

No discurso dos professores estão presentes conflitos e contradições, tanto é que o conceito de FC dos professores gera embates entre concepções pragmáticas e a perspectiva de impulsionar a emancipação humana, refletindo, assim, a atual conjuntura na qual o profissional está inserido (da educação organizada por competências), diante da prescrição de um currículo padrão de qualidade nos parâmetros da globalização e do gerencialismo neoliberal.

Apesar de poucas ações formativas ofertada entre 2018 e 2019, os professores afirmaram que as mesmas tiveram alto impacto em suas atividades. Contudo, estas ações estão relacionadas com temas emergentes e pontuais que foram desenvolvidos nas escolas. Constata-se que, independente da concepção que envolve o processo formativo dos docentes, este resultará em resultados positivos diante dos objetivos propostos, modificando a prática anterior.

Em relação às necessidades de FC dos professores, a maioria destes considera que a FC oferecida atende parcialmente às suas necessidades formativas. Necessidades estas que se referem ao cumprimento das exigências postas pelo

conjunto de documentos oficiais (implantação da BNCC). Destarte, os professores não são ouvidos quanto às suas reais necessidades formativas.

Dentre as principais necessidades de FC apontadas pelos professores, destaca-se “a formação com foco nas tendências atuais voltadas a prática educativa”, “novas metodologias” e “integração da Tdics na educação”. Reinvidicaram ainda cursos de FC contextualizados com a realidade e necessidade local. Contudo, percebe-se, em parte dos educadores, o anseio, a necessidade em atender demandas de concepção pragmatista impostas pelos documentos oficiais, não questionando e refletindo sobre o que está sendo posto. São poucos os educadores que apresentam uma postura crítica-transformadora e se opõem à atual conjuntura. No entanto, almejam mais ações de Formação Continuada para suprir a necessidade epistemológica na (re) estruturação das práticas pedagógicas, buscando sair da padronização e generalização do processo formativo reducionista.

Diante dos aspectos locais da Formação Continuada e das unidades de análise realizadas a partir dos dados coletados em campo, identificamos alguns desafios a serem superados na efetivação da FC em suas múltiplas dimensões, dentre elas está a ausência de políticas públicas e propostas de FC voltadas às escolas do interior do estado (tanto para professores como para os coordenadores pedagógicos), revelando o descaso para com a Formação Continuada; superar a ausência de reflexão sobre a prática social mais ampla e subsidiar um aprofundamento teórico e epistemológico aos professores; superar o senso comum rumo a uma maior consciência filosófica; superar os tempos e espaços limitados para a FC; superar o individualismo e instrumentalismo rumo a construções coletivas, inclusive na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; superar a falta de articulação entre o discurso e a prática pedagógica; e a dificuldade de integração das Tdics na educação. Destarte, primamos pelo desenvolvimento de capacidades para que o professor saiba o que fazer de forma consciente (saber o que está fazendo).

O desenvolvimento deste estudo nos levou a compreender os principais aspectos e desafios encontrados na Formação Continuada dos professores do município de Rorainópolis (RR) e permitiu a constatação da necessidade de se ampliar e elevar a qualidade da formação destes profissionais.

Reconhecemos que o trabalho educativo envolve uma atividade intencional e com finalidade de produzir a humanização do indivíduo e isso perpassa o processo formativo do professor a partir dos pressupostos da filosofia da práxis. Dessa forma,

vemos na Pedagogia Histórico-crítica e em seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos, ancorados no materialismo histórico e dialético, como um caminho possível para o acesso ao conhecimento construído historicamente e socialmente pela humanidade. Nesse sentido, empreende-se uma verdadeira luta social em prol de uma formação docente diferente da atual proposta burguesa, buscando a superação da imediatividade e do pragmatismo, pensando uma formação que se configure enquanto práxis formativa.

Entretanto, entendemos que as contradições e desafios existem e que o caminho a ser trilhado não é fácil nem tranquilo, tendo em vista que as concepções revolucionárias não são bem vistas pela sociedade capitalista de classes. Consideramos ainda que um dos grandes desafios é tornar essa concepção pedagógica, que se realiza enquanto práxis educativa e a pedagogia revolucionária (marxista), conhecida pelos educadores, pois até o momento ela é desconhecida pela maioria. As deficiências na formação docente e a falta de domínio da teoria (que é condição básica), dificultam a coerência teórico-prática e a implementação de uma prática pedagógica comprometida e coerente com a transformação social.

Por outro lado, numa perspectiva de totalidade, entendemos que a Formação Continuada, por si só, dificilmente poderá trazer mudanças significativas, pois está relacionada a uma série de medidas e ações que envolvem melhoria das condições de trabalho, questões salariais, entre outras. Contudo, é necessário que se implementem programas de Formação Continuada, pois, apesar de estes não serem suficientes por si só, contribuem para promover uma melhoria na aprendizagem dos alunos e podem gerar um impacto na prática social e instrumentalizar os professores para uma ação pedagógica mais eficaz.

Ao desenvolvermos, nesta pesquisa, alguns dos aspectos e desafios da Formação Continuada de professores em Rorainópolis (RR), intencionamos contribuir com as discussões acerca da Formação Continuada, fomentando a implementação de propostas e a superação dos desafios, buscando avanços nesse sentido. Logo, a qualidade dos meios tem relação direta com os fins objetivados. Nesse sentido, sugerimos novos estudos e pesquisas em torno do debate de implementação de uma FC voltada à perspectiva crítica, a partir da organização curricular com base na BNCC para se manter os pressupostos do materialismo histórico dialético.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. **Lei n. 12.014**, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Metas e Estratégias). Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Série Legislação n. 125, p. 75-81, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 02**, de 1 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, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para formação inicial e continuada de professores da educação básica**. 3ª Versão do Parecer. 18/09/2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02**, de 20 de dezembro de 2019b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, Roselane F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*. Caxambu-MG, 2002.

CANDAU, Vera Maria F. **Formação continuada de professores: Tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORRÊA FILHO, Carlos Sérgio de Souza. **Formação continuada para professores de história da rede estadual de educação de Roraima no período de 2008 a 2011: dificuldades e avanços**. 2014. Monografia (Bacharelado/Licenciatura em História) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR: UFRR, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta; CRUZ, Shireide Pereira da Silva. A Formação Contínua Docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. *In: ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2020. p. 42-72.

CURADO SILVA, Kátia Augusta; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a Coordenação Pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro, CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [e-book] Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 61-75.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [e-book] Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/rorainopolis/panorama>. Acesso em: 08 fev. 2020.

IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 163-183, dezembro de 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução Neuton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, vol.14, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>. Acesso em: 14 out. 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A Teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 out. 2020.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

PETRUCI, Maria das Graças R. M. Cefam: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º Grau. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão

Preto, n. 6, p. 9-25, fev. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2020.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de (Coords.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *In*: **ENDIPE. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, 2006.

RORAIMA. **Lei Complementar n.º 041**, de 16 de julho de 2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Roraima, 2001. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-complementar-no.-041.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

RORAIMA. **Lei n.º 892**, de 25 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), e dá outras providências. Roraima, 2013. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-892-25.01.2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Projeto Político Pedagógico Institucional do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima**. Ceforr, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/issue/view/223/showToc>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação Continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Orientador: José Batista Neto. 2010. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 34, p. 152-165, abril de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 40, p. 143-155, abril de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*. MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Orientadora: Maria Célia Marcondes de Moraes. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da coordenação pedagógica na escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Publicações Salto para o Futuro. Coordenação em Foco**. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/4993331/COORDENA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3

[%93GICA EM FOCO Coordena%C3%A7%C3%A3o pedag%C3%B3giCa em foC](#)
o. Acesso em: 22 set. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa

APÊNDICE B - Registro de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico
do Ceforr

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico
das Escolas

APÊNDICE E - Questionário destinado aos Professores

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Diretor: _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores em Rorainópolis/ RR: Aspectos e Desafios” a ser realizada na Escola Estadual _____, pela aluna do Curso de Mestrado em Educação, Marlise Márcia Trebien, sob orientação do Prof. Dr. Jaci Lima da Silva, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): Objetivo Geral: compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores analisando as concepções que se encontram por detrás destas formações. E Objetivos Específicos: a) Contextualizar e historicizar o debate sobre as políticas de Formação Continuada no Brasil, a partir dos seus marcos legais e referenciais teóricos; b) Verificar, a partir dos documentos legais e pesquisa de campo, como se efetivam as políticas públicas de Formação Continuada e as concepções em que se fundamentam, num recorte dos anos de 2018 e 2019, aos professores da rede estadual de ensino do município de Rorainópolis (RR); c) Identificar junto aos professores quais são suas percepções no que se refere a Formação Continuada, sua importância e suas necessidades em seu sentido objetivo como atividade comprometida com a mudança social e autonomia dos sujeitos, analisando a partir da teoria crítica, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor da coordenação pedagógica da instituição (Proposta Pedagógica, Proposta de Formação Continuada, dados estatísticos, etc.). Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, __ de _____ de 2020.

Prof.^a Mestranda Marlise Márcia Trebien
Pesquisador(a) Responsável do Projeto

) Concordamos com a solicitação) Não concordamos com a solicitação

Prof.(a) titulação e nome completo
Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa
(CARIMBO)

APÊNDICE B - Registro de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Formação Continuada de Professores em Rorainópolis (RR): Aspectos e Desafios Rorainópolis (RR).

Pesquisador: Marlise Márcia Trebien

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores analisando as concepções que se encontram por detrás destas formações, a justificativa desta pesquisa considera as constatações científicas de que professores bem preparados melhoram o nível do processo educativo e trazem bons resultados para a vida escolar dos educandos. Assim, se entendermos os desafios que se colocam entre a formação continuada e a prática teremos mais chances de superar tais obstáculos. Para tanto, faz-se necessário que os professores respondam a um questionário online com vinte e uma questões abertas e fechadas que será enviado virtualmente pelo formulário do Google Forms; e os Coordenadores Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa respondam a uma entrevista semiestruturada, a ser realizada pela plataforma digital Google Meet, em data e horários previamente agendados e, recebendo o roteiro da entrevista antecipadamente.

Será realizada a gravação da entrevista via Google Meet (de voz e imagem) apenas para subsidiar a coleta de dados, não será divulgada, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 4.376.293 e pela Gestão Escolar desta instituição que tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este REGISTRO, em duas vias, é para certificar que eu, _____ na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado, assinando este Registro de

Consentimento de forma online e imprimindo e/ou salvando este documento para que eu tenha uma cópia do mesmo.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos emocionais ou desconfortos, a pesquisa não tem a intenção de penetrar nas questões íntimas de cada profissional a ser investigado, apenas questões ligadas à profissão e à sua prática, mas é possível que ao falar sobre sua atuação, enquanto professor ou coordenador pedagógico, possa trazer à tona emoções ou algum sentimento ou situação que cause desconforto. Quanto aos benefícios, estes podem ocorrer nas próprias conversas das entrevistas semiestruturadas, no levantamento de informações e detalhes importantes sobre prática que não haviam sido pensados anteriormente.

Estou ciente de que terei direito ao anonimato nos resultados da pesquisa e não terei nenhum outro benefício.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa, logo os questionário e entrevistas serão respondidos virtualmente, sem necessidade de locomoção.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu _____ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Marlise Márcia Trebien
Endereço completo: Rua Totinho Mota, n.º 544, Paraviana, Boa Vista, Roraima.
Telefone: (95) 99145 8767
CEP/Uerr Rua Sete de Setembro, n.º 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tels.: (95) 2121-0953
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico do Ceforr

Entrevista realizada e gravada (com ciência e autorização do profissional, no entanto, a gravação servirá apenas para subsidiar a coleta de dados e não para divulgação) pela plataforma do Google Meet, com catorze questões enviadas antecipadamente ao participante da pesquisa, com data e horário previamente agendados para realização da mesma.

Objetivo Geral: Compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores analisando as concepções que se encontram por detrás destas formações

Objetivo Específico: Mapear, a partir dos documentos legais e pesquisa de campo, como se efetivam as políticas públicas e cursos de Formação Continuada oferecidos, no período de 2018 a 2020, aos professores da rede estadual do município de Rorainópolis (RR).

- 1- Quais são as Políticas Públicas e propostas de Formação Continuada (FC) dos últimos três anos no Ceforr?
- 2- Quais são os documentos legais que norteiam a Formação Continuada no estado de RR?
- 3- Quais níveis de ensino são atendidos pelo Ceforr?
- 4- Antes do Ceforr quem era responsável pela formação docentes?
- 5- Como são atendidos os municípios do interior do estado, especificamente Rorainópolis?
- 6- Quem são os Professores Formadores do Ceforr?
- 7- Quem prepara os coordenadores pedagógicos das escolas? E de que forma?
- 8- Quais cursos estão sendo ofertados atualmente para os professores?
- 9- Como são escolhidas as temáticas para as Formações?
- 10- Quais são as condições materiais hoje para a FC?
- 11- Como está se dando a FC a partir da BNCC?
- 12- Como está se dando o processo de FC no período da pandemia?
- 13- Como estão acontecendo as Formações dos professores da rede estadual nas escolas?
- 14- Quais são as atuais angústias e dificuldades enfrentadas quanto a FC?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada com Coordenador Pedagógico das Escolas

Entrevista realizada e gravada (com ciência e autorização do profissional, no entanto, a gravação servirá apenas para subsidiar a coleta de dados e não para divulgação) pela plataforma do Google Meet, com dez questões enviadas antecipadamente ao participante da pesquisa e com data e horário previamente agendados para realização da mesma.

Objetivo Geral:

Compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores analisando as concepções que se encontram por detrás destas formações.

Objetivos Específicos:

Mapear, a partir dos documentos legais e pesquisa de campo, como se efetivam as políticas públicas e cursos de Formação Continuada oferecidos, no período de 2018 a 2020, aos professores da rede estadual do município de Rorainópolis (RR);

Verificar, junto a coordenação pedagógica da escola, como está acontecendo o processo de formação continuada dos professores.

- 1- Como se dá ou tem se dado a formação continuada dos professores na escola em que trabalha?
- 2- Essas formações são previstas no Plano de Trabalho anual da escola?
- 3- Como ocorrem e quem dá essa formação continuada? Com que periodicidade acontecem?
- 4- Os professores são ouvidos quanto as formações e necessidades que tem? Como é feita a escolha dos cursos e temas?
- 5- De que forma o estado (Seed) promove a Formação Continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos? Qual o setor responsável por essa formação e de que forma ela acontece?
- 6- No período de 2018 a 2020, a Secretaria Estadual de Educação, ou órgão responsável, promoveu algum evento/curso/encontro de Formação Continuada para professores e coordenadores pedagógicos? Quais por exemplo?
- 7- Estas ações formativas têm contribuído para melhoria da prática educativa? Em geral, como se observa o resultado dos processos formativos?

- 8- Como se desenvolveu a Formação Continuada dos professores durante o período da pandemia?
- 9- Nos últimos 3 (três) anos foi solicitado alguma formação ao Ceforr? Por que?
- 10- Você acredita que a Formação Continuada é importante? Por que?

APÊNDICE E - Questionário destinado aos Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário sobre a Formação Continuada para professores

Professor, você está sendo convidado a responder o presente questionário eletrônico que faz parte da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores em Rorainópolis (RR): aspectos e desafios”, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora e mestrandia Marlise Márcia Trebien e orientada pelo Prof. Dr. Jaci Lima da Silva do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerr/IFRR. O questionário é composto por 23 questões (abertas e fechadas) que são de rápido e fácil preenchimento. Espero contar com sua contribuição.

Objetivo Geral: Compreender como se desenvolve o processo de Formação Continuada dos professores analisando as concepções que se encontram por detrás destas formações.

Objetivo Específico: Identificar como acontece o processo de FC dos professores.

PERFIL DO PROFESSOR

1 Formação acadêmica: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor

2 Quanto tempo faz que você concluiu sua última Formação acadêmica:

() 05a10 anos () 10a15 anos () 15a20 anos () 20a25 anos

3 Qual disciplina leciona?

() português/gramática/literatura/produção textual () matemática

() ciências/Química/física () História () Geografia () Língua estrangeira

() Educação Física () Artes () Religião () Filosofia ()

4 Sua idade está entre:

() 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 45-50 () +50

5 Tempo de docência?

- () 05a10 anos () 10a15 anos () 15a20 anos () 20a25 anos () 25a30 anos
 () +de 30 anos

6 Trabalha em quantos turnos?

- () apenas um turno () dois turnos () três turnos

A FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1- Existe Formação Continuada em sua escola? () sim () não
- 2- Se sua resposta foi sim, com que periodicidade essas formações costumam acontecer?
 () uma vez ao ano () uma vez no semestre () uma vez no bimestral () uma vez ao mês () uma vez na quinzena () uma vez na semana () Outras
- 3- Você costuma participar dos eventos de FC quando ocorrem?
 () sim () não Porque _____
- 4- Se você respondeu não na pergunta anterior, por que não participa da formação continuadas? _____
- 5- Que tipos de cursos normalmente são oferecidos? _____
- 6- Como está acontecendo sua Formação Continuada de 2018 até o momento?
 () reuniões na escola, () grupos de estudos na escola, () participação em palestras, () cursos de curta duração, () oficinas, () conferências e congressos, () eventos online/lives, () estudando sozinho em casa ou pela internet, () não tem participado de nenhum tipo de FC.
- 7- Na Formação Continuada que está sendo oferecida na escola, são levados em consideração sua realidade de atuação as suas necessidades? () Sim () não () parcialmente
- 8- Você considera que a formação que está sendo oferecida contribui para garantir qualidade de ensino? () Sim () não () parcialmente
- 9- No período de 2018 a 2020, você participou de eventos de FC promovidos pela Secretaria Estadual de Educação? () Sim/qual? () não
- 10- Se você respondeu sim na questão anterior, quais eventos promovidos pela Seed você participou entre 2018 e 2020? _____
- 11- No período de 2018 a 2020, você participou de eventos de FC promovidos por sua escola?

() Não () Sim: se sim responda quais? _____

12- Quais os formatos de Formação Continuada sua escola ofereceu entre 2018 e 2020? (aqui você poderá marcar mais de uma alternativa)

(Encontros pedagógicos, cursos presenciais, cursos online, oficinas, palestras, grupos de estudo, seminários e congressos, projetos, lives, nenhuma das opções anteriores):

13- Qual o grau de satisfação nas atividades de FC em que você participou?

() Muito satisfeito – () razoavelmente satisfeito – () pouco satisfeito

14- Pra você, o que é formação continuada? _____

15- Qual importância você atribui à teoria (fundamentação teórica) na Formação do professor?

() Muito importante () importância intermediária () de pouca importância

16- Você acredita que as ações de Formação Continuada podem transformar a prática? () não () sim

17- De que forma a Formação Continuada mudou da sua prática? _____

18- Qual o grau do impacto da Formação Continuada da qual participou desde 2018 até hoje, nas suas atividades como professor:

() Alto impacto, () Médio impacto, () Baixo impacto, () Nenhum impacto

19- Quais ações mais tem contribuído para aprimoramento da sua prática?

() Leitura e estudo individual (revistas, livros, cursos e lives pela internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.

() Leitura e estudo em grupo (revistas, livros, cursos e lives pela internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.

() Aprofundamento teórico a partir de leituras, debates e produções científicas.

() Participação em movimentos populares e ações sindicais.

() Participação em encontros com objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.

() Análise dos resultados das avaliações de rendimento escolar (avaliações internas e externas)

() Atividades específicas de planejamento, em grupo, unidades didáticas ou projetos a serem desenvolvidos em sala de aula.

() Cursos e oficinas que abordam metodologias, materiais e conteúdos.

20- A Formação Continuada que está sendo oferecida a você, tem dado conta das suas necessidades? () Sim () não () parcialmente

21- Pra você, qual a importância da Formação continuada? _____

- 22- Quais são suas principais necessidades para com a FC? _____
- 23- Como você gostaria que fosse o seu processo formativo? _____

OBS.: O formulário enviado aos professores possui um formato online, pois foi elaborado no Google Forms, mas as questões são as mesmas.

ANEXO

Decreto que regulamenta os critérios para designação do coordenador pedagógico na escolas estaduais

BOA VISTA, 19 DE JUNHO DE 2007

Diário Oficial

PÁG 07

- currículo e cidadania: saberes e práticas voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais;

- fundamentos e diretrizes da educação básica, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial e educação indígena;

- a escola como espaço de inclusão, de aprendizagem e de socialização;

- pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar;

- currículo e avaliação: as dimensões da avaliação do processo ensino-aprendizagem e da avaliação institucional;

- tecnologias e educação: novas relações com o conhecimento, o ensino e a aprendizagem;

- a escola como espaço de formação continuada e de aperfeiçoamento profissional;

- novas alternativas de gestão escolar: gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, da família e da comunidade;

- princípios e diretrizes da administração pública estadual aplicados à qualidade da gestão escolar;

- a proposta pedagógica da escola: corresponder as demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais;

- a integração com a comunidade: fator de fortalecimento institucional e de promoção da cidadania no entorno escolar;

- o trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente e da gestão escolar;

- o convívio no cotidiano escolar: uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, de construir valores de uma vida cidadã e de desenvolver atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis;

- desenvolvimento curricular: o ensino centrado em conhecimentos contextualizados, no saber fazer ancorados na teoria-prática e na ação;

- o processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno;

- a utilização das tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar;

- a formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática dos profissionais que atuam na escola.

DECRETO Nº 8.029-E DE 18 DE JUNHO DE 2007.

"Regulamenta os critérios para designação de Apoio Técnico de Secretaria Escolar de Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências."

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 62, inciso III, Constituição Estadual, CONSIDERANDO a necessidade de se instituir um quadro de técnicos na secretaria escolar da rede estadual de ensino com profissionais capazes de responder satisfatoriamente as demandas administrativas existentes;

CONSIDERANDO a necessidade de dotar as escolas públicas com profissionais qualificados para o exercício da função, gerando impactos positivos e maior credibilidade na formação de uma rede de profissionais permanentemente focada na melhoria do desempenho das atividades administrativas e pedagógicas no âmbito escolar,

RESOLVE:

Art. 1º Ficam fixados os critérios para nomeação, com base no perfil profissional, do cargo em comissão de Apoio Técnico de Secretaria Escolar das unidades de ensino da rede pública estadual para efeito da organização administrativa e pedagógica.

Art. 2º O perfil profissional dos Cargos em Comissão de Apoio Técnico de Secretaria Escolar das unidades de ensino da rede pública estadual servirá de parâmetro para as ações administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, no que se refere à nomeação para o cargo.

Art. 3º Na definição do perfil profissional para exercer o cargo de Apoio Técnico de Secretaria Escolar das unidades de ensino da rede pública estadual será considerada a complexidade administrativa o cargo, de acordo com critérios definidos, relativos à especificidade do campo de atuação do servidor da educação.

Art. 4º Para exercer o cargo de Apoio Técnico de Secretaria Escolar, o profissional deverá atender às seguintes exigências:

- I - Ter formação de nível médio profissionalizante ou nível médio;
- II - Ter Noções de Ética e Responsabilidade Social;
- III - Ter leitura Autônoma;
- IV - Desenvolver redação Instrumental;
- V - Noções de Legislação do Ensino e Estrutura da Educação Básica;
- VI - Noções Gerais dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares;
- VII - Conhecimento dos Instrumentos Gerenciais da Escola;
- VIII - Estatística Aplicada à Educação;
- IX - Noções de Informática;
- X - Técnica de Secretaria Escolar;

IV - Não estar respondendo a processo administrativo;

IV - Não estar cumprindo penalidades aplicadas por ato de processo administrativo;

IV - Ter disponibilidade de uma jornada de trabalho com dedicação exclusiva, para atender aos turnos em funcionamento na unidade escolar.

Art. 5º - O cargo de Apoio Técnico de Secretaria compreende as atividades de administração e de suporte logístico às instituições de educação básica do sistema de ensino do Estado de Roraima.

Parágrafo único. As atividades a que se refere o caput deste artigo compreendem o planejamento, a operação, o controle e a avaliação dos processos e rotinas relacionadas às pessoas, aos recursos materiais, ao patrimônio, à gestão escolar e ao sistema de informação.

Art. 6º As atribuições dos servidores no cargo de Apoio Técnico de Secretaria Escolar serão exercidas de acordo com o estabelecido no Anexo único deste Decreto.

Art. 7º Os ocupantes dos cargos de Apoio Técnico de Secretaria Escolar serão avaliados anualmente, segundo critérios estabelecidos pela SECD/RR.

Art. 8º O período de férias do profissional no exercício do cargo de Apoio Técnico de Secretaria Escola será de 30 (trinta) dias e deverá ser gozado durante o período letivo.

Art. 9º - Os Apoio Técnico de Secretaria Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual serão designados para o cargo através do Secretário de Estado da Educação, observadas as disposições neste Decreto.

Art. 10 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO
Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 8.029-E DE 18 DE JUNHO DE 2007.**ANEXO ÚNICO**

1. São competências profissionais gerais do Apoio Técnico de Secretaria Escolar:

- identificar e executar no seu nível de competência as diretrizes constantes nos instrumentos gerenciais da escola;
- interpretar resultados de avaliações quantitativas e qualitativas de desempenho escolar e institucional, utilizando-os no aperfeiçoamento do processo da gestão;
- utilizar os instrumentos do planejamento, bem como executar, controlar e avaliar os procedimentos referentes a pessoal, recursos materiais, patrimônio, ensino e sistema de informação;
- desenvolver o senso crítico e as habilidades de interpretação do que se lê.

2. São competências específicas do Apoio Técnico de Secretaria:

- receber, classificar e alocar toda a documentação da unidade escolar;
- organizar os arquivos com racionalidade, garantidas a segurança, a facilidade de acesso e o sigilo profissional.
- manter atualizados os livros de registros, garantindo qualidade e fidedignidade.
- manter em dia as coleções de leis, decretos, regulamentos e resoluções, bem assim instruções, circulares, avisos e despachos que digam respeito às atividades da escola;
- manter o regimento da escola em local de fácil acesso a toda a comunidade escolar, incluídos nela os pais dos alunos;
- divulgar as normas e diretrizes procedentes da diretoria escolar, estimulando os envolvidos a respeitá-las e valorizá-las;
- atender com prestimidade aos alunos, professores e pais, em assuntos relacionados com a documentação escolar e a outras informações pertinentes;
- elaborar o cronograma das atividades da secretaria, assegurando a racionalização do trabalho e sua execução;
- ter sob sua guarda e sua responsabilidade livros, documentos, material e equipamentos da Secretaria;
- lavar atas de resultados finais, de exames especiais e de outros processos de avaliação;
- gerenciar os processos de matrícula, transferência e comunicação externa;
- prestar assistência à inspeção, à supervisão escolar e ao Conselho de Educação, apresentando as situações que mereçam interferência e apoio, no interesse da escola;
- elaborar instrumentos de controle da gestão que contribuam para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais;
- tratar dados estatísticos, analisando-os e interpretando-os em tabelas e gráficos;
- organizar processos de legalização da escola, compreendendo credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e aprovação de cursos e suas renovações;
- laborar o relatório anual de atividades da instituição e coordenar a execução do Censo Escolar.

DECRETO Nº 8.030-E DE 18 DE JUNHO DE 2007.

"Regulamenta os critérios para designação de Coordenador Pedagógico de Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino e dá

outras providências.”

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 62, inciso III, Constituição Estadual, CONSIDERANDO que o planejamento eficaz da ação pedagógica na escola possibilita a realização de funções educativas que resultem na produção e circulação de conhecimento;

CONSIDERANDO Que premissas como: ensino com foco no aluno, aperfeiçoamento contínuo dos professores, contextualização e articulação das várias áreas do conhecimento e objetivos de ensino traduzidos em competências e habilidades, devem constar do planejamento;

CONSIDERANDO Que o Coordenador Pedagógico é um orientador das práticas do professor ao promover oportunidades de reflexão sobre as estratégias adotadas, redefinindo-as, em conjunto, quando necessário. Ele também é um incentivador da aprendizagem permanente, da troca de experiências e do crescimento profissional dos professores;

CONSIDERANDO Que o Coordenador Pedagógico orienta o trabalho dos professores para que eles atuem de acordo com a Proposta Pedagógica da escola, desenvolvam planos de curso de qualidade, compreendam profundamente o processo ensino-aprendizagem e viabilizem o alcance das competências necessárias pelos alunos. Assim, ele promove o aperfeiçoamento e crescimento dos professores;

CONSIDERANDO Que a necessidade de assessoria pedagógica ao Dirigente e o seu subsídio com informações importantes para atender às necessidades da escola e promover o bem-estar de professores e alunos, numa relação de confiança e respeito.

CONSIDERANDO Que o Coordenador Pedagógico tem papel importante na análise global das turmas, acompanhando os resultados do desempenho dos métodos/estratégias aplicados e dos alunos, através da organização de dados estatísticos, estabelecimento de correlações e interpretação de dados, a fim de apresentar conclusões consistentes e válidas para a instituição escolar;

CONSIDERANDO Que ele apresenta as competências de relacionamento interpessoal, bem como as de selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados, a fim de identificar corretamente as necessidades do corpo docente, além de tomar decisões e enfrentar situações-problema no seu cotidiano.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam fixados os critérios para nomeação, com base no perfil profissional, do cargo em comissão de Coordenador Pedagógico das unidades de ensino da rede pública estadual para efeito da organização administrativa e pedagógica.

Art. 2º O perfil profissional do cargo em comissão de Coordenador Pedagógico das unidades de ensino da rede pública estadual servirá de parâmetro para as ações administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, no que se refere à nomeação para o cargo.

Art. 3º Na definição do perfil profissional para exercer o cargo de Coordenador Pedagógico Escolar das unidades de ensino da rede pública estadual será considerada a complexidade administrativa e pedagógica da função, de acordo com critérios definidos, relativos à especificidade do campo de atuação do servidor da educação.

Art. 4º Para exercer o cargo de Coordenador Pedagógico Escolar, o profissional do magistério deverá atender às seguintes exigências:

I - Ser servidor da Carreira do Magistério Público Estadual ou servidor da União, à disposição do ex-Território de Roraima e estar em exercício;

II - Ser Pós Graduado na área de Educação ou ser graduado em nível de Licenciatura Plena, com capacitação em Gestão Escolar;

III - Ter experiência profissional, no mínimo de 03 (três) anos, no efetivo exercício da docência na rede pública estadual;

IV - Não estar respondendo a processo administrativo;

V - Não estar cumprindo penalidades aplicadas por ato de processo administrativo;

VI - Ter disponibilidade de uma jornada de trabalho com dedicação exclusiva, para atender aos turnos em funcionamento na unidade escolar.

VII - Ter conhecimentos básicos em informática, e bons conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Nos estabelecimentos de ensino localizados em regiões de difícil acesso que não contem com profissionais que atendam ao exigido no inciso II deste artigo, admitir-se-á que a função gratificada seja exercida por profissional que atenda aos demais requisitos.

Art. 5º As atribuições dos servidores no cargo de Coordenador Pedagógico serão exercidas de acordo com o estabelecido no Anexo único deste Decreto.

Art. 6º Os ocupantes dos cargos de Coordenador Pedagógico serão avaliados anualmente, segundo critérios estabelecidos pela SECD/RR

Art. 7º O período de férias do profissional no exercício do cargo de Coordenador Pedagógico será de 30 (trinta) dias e deverá ser gozado durante o período letivo.

Art. 8º Os Coordenadores Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual serão designados para o cargo através do Secretário de Estado da Educação, observadas as disposições neste Decreto.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 8.030-E DE 18 DE JUNHO DE 2007.

ANEXO UNICO

5. Perfil profissional

Como gestor público, o Coordenador Pedagógico da Escola deve reunir em seu perfil profissional características que lhe possibilitem:

- compreender e expressar-se em Língua Portuguesa e decodificar linguagens na dimensão de conjunturas, proposições e símbolos;
- compreender fenômenos naturais de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas através de bases teóricas do processo ensino-aprendizagem

- selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões e enfrentar situações problemas;
- relacionar e argumentar: coordenar pontos de vista, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação;

2. Competências e habilidades genéricas para o exercício das suas funções:

- planejamento da ação pedagógica;
- orientação e articulação com o professor;
- assessoramento técnico à gestão da escola;
- análise global da escola.

3. Competências e habilidades específicas para:

- definir a missão, os compromissos e as metas durante a concepção do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, em conjunto com a comunidade escolar;

- elaborar a Proposta Pedagógica, definindo as linhas norteadoras da proposta curricular, princípios metodológicos, procedimentos didáticos, concepção de avaliação, entre outros;

- desenvolver um Currículo Escolar que organize e possibilite a produção de conhecimento, numa perspectiva de formação voltada à cidadania.

- participar da elaboração do PDE, junto com os Dirigentes e demais membros da comunidade;

- conhecer as contribuições do PDE para o desenvolvimento da escola e como a sua estrutura contribui na organização do trabalho escolar;

- conhecer a relação entre PDE, Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Programas Educacionais da escola e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

- compreender a escola como reflexo de uma postura filosófica/política e ideológica de um contexto histórico e cultural, no qual encontra-se inserida;

- compreender a função da escola como organismo social, capaz de reproduzir ou transformar práticas sociais e contextos socioeconômicos e políticos vigentes.

- entender o papel da psicologia educacional na análise e desenvolvimento de procedimentos que funcionam como facilitadores ou obstáculos ao processo ensino-aprendizagem;

- conhecer e aplicar os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, como norteadores das ações pedagógicas;

- articular e coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica, com foco em competências e habilidades, adequando-a ao PDE, à legislação vigente e à realidade socioeconômica da escola;

- coordenar as atividades de acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica, Planos de Curso e Projetos Educacionais, adequando-os à legislação vigente e às necessidades da escola;

- adaptar o calendário escolar à realidade da escola, junto com os Dirigentes.

- coordenar a elaboração do Currículo Escolar, junto com professores e demais equipes da escola;

- garantir a adoção de conteúdos atualizados, relevantes e adequados ao processo educacional;

- conhecer e aplicar os princípios da organização do ensino, envolvendo as disciplinas, os conteúdos e as séries, com foco na interdisciplinaridade;

- conhecer e aplicar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) referente às questões da educação básica e especial e aos princípios do Currículo;

- avaliar o Currículo Escolar, através de instrumentos apropriados à mensuração de sua qualidade.

- orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de curso/aulas, com foco na sua adequação à Proposta Pedagógica da escola e ao Currículo Escolar;

- acompanhar e avaliar os resultados de atividades pedagógicas, em conjunto com os professores;

- analisar o desempenho dos alunos com dificuldade de aprendizagem, redefinindo estratégias, junto com os professores.

- recomendar mudanças na forma de ensinar do professor para fortalecer suas habilidades em sala de aula, estabelecendo uma relação de ajuda ao professor;

- identificar necessidades de treinamento para o corpo docente e sugere a

Direção a participação em programas de desenvolvimento profissional;

- orientar o professor na compreensão da dinâmica interpessoal e de grupos na sala de aula e seus efeitos na aprendizagem e no comportamento do aluno;

- ajudar o professor a explorar as potencialidades didáticas dos projetos em relação aos objetivos de ensino;
- conhecer a função e os instrumentos de avaliação, envolvendo diagnósticos de desempenho de professores e de aprendizagem de alunos;
- planejar, coordenar e acompanhar as Atividades Complementares;
- atuar como facilitador nas reuniões, estimulando a participação, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;
- promover a possibilidades de troca de experiências entre os professores, desenvolvimento de atitudes de cooperação e co-responsabilidade, elaboração de formas de intervenção pessoais e/ou coletivas, avaliação do trabalho e replanejamento, como também sessões de estudo mediante suporte bibliográfico.
- adequar a prática da escola às abordagens metodológicas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o processo de ensino-aprendizagem;
- orientar os professores na seleção e implementação de métodos e no desenvolvimento de atividades que integrem as dimensões cognitivas, físicas e sociais do aluno;
- estimular os professores a adotarem estratégias metodológicas diversificadas de ensino que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas;
- acompanhar a aplicação de métodos e instrumentos de avaliação, bem como a análise dos resultados alcançados;
- planejar atividades pedagógicas como palestras, encontros e seminários, projetados para promover o desenvolvimento intelectual, social e físico dos estudantes.
- ajudar o professor no desenvolvimento da sua auto-estima, do auto-conceito e da motivação para ensinar como um processo contínuo;
- estimular o aperfeiçoamento do corpo docente através de estudos sobre novos métodos, procedimentos em sala de aula, materiais instrucionais e recursos de ensino;
- estimular e orientar o professor na realização de auto-avaliação e avaliações bilaterais com os seus alunos.
- incentivar e orientar os docentes na utilização intensiva e adequada dos materiais didáticos e de recursos tecnológicos disponíveis, tais como TV Escola, Internet, etc.;
- orientar a seleção e estimular a produção de materiais didático-pedagógicos pelos professores e promove ações para ampliar esse acervo.
- acompanhar o processo de implantação das diretrizes oficiais relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos;
- planejar e organizar as atividades do professorado, junto com a Direção, determinando horários, carga horária, distribuindo turmas a cada docente e programando outras atividades;
- planejar e coordenar as atividades da Semana Pedagógica;
- encaminhar, à Direção, os casos de alunos com necessidades especiais que requerem recursos não disponíveis pela escola;
- sugerir, aos Dirigentes, a divulgação de experiências de sucesso na área pedagógica.
- promover ações, em articulação com a Direção, que estimulem a utilização dos espaços físicos da escola e dos recursos disponíveis como bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros;
- sugerir à Direção a compra e/ou recuperação de materiais instrucionais, equipamentos e recursos audiovisuais necessários à prática pedagógica eficaz;
- propor à Direção a infra-estrutura necessária para a escola, a fim de atender alunos com necessidades especiais.
- analisar relatórios, prontuários, fichas cumulativas, conceitos emitidos sobre os alunos, índices de reprovações e demais elementos ao seu alcance, criando e divulgando relatórios, gráficos e tabelas de resultados das turmas;
- coordenar o Conselho de Classe, numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos, voltada para o melhor aproveitamento de seu talento e do seu sucesso escolar;
- coletar informações, analisa e interpreta dados utilizando conhecimentos de estatística descritiva (média aritmética, desvio padrão, percentuais e tabelas) para análise de índices de desempenho da escola como: aprovação, reprovação, frequência, etc.

DECRETO Nº 452-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Estadual,

RESOLVE:

- Art. 1º Nomear ROMA ANGÉLICA DE FRANÇA, para o Cargo de Natureza Especial Superior – CNES-III, Assessor da Governadoria, da Casa Civil, a contar de 1º-6-07.
- Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
- Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 453-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 62, Inciso III, da Constituição Estadual,

RESOLVE

Art. 1º Exonerar ANSELMO SILVA, do Cargo de Direção Intermediária - CDI-I, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, a contar de 1º-6-07.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 454-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 62, Inciso III, da Constituição Estadual,

RESOLVE

Art. 1º Nomear ANSELMO SILVA, para o Cargo de Direção Intermediária - CDS-I, Chefe de Divisão, da Secretaria de Estado da Segurança Pública, a contar de 1º-6-07.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 455-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 62, inciso III da Constituição Estadual,

RESOLVE:

Art. 1º Exonerar, a pedido, JOSÉ IVANILDO DANTAS, do Cargo de Natureza Especial Superior – CNES-II, ouvidor, da Ouvidoria-Geral do Estado de Roraima, a contar de 20-4-2007.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 456-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Estadual,

RESOLVE:

Art. 1º Exonerar SERGIO GUERINO TRENTIN, do Cargo de Natureza Especial Superior – CNES-IV, Assessor Especial, da Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, a contar de 22-5-2007.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 457-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Estadual, nos termos do art. 32, da Lei Complementar nº 053, de 31 de dezembro de 2001, e de conformidade com o Processo nº 26001-04494/07-57,

RESOLVE:

Art. 1º Exonerar a pedido, WAGNERIANO VIEIRA LIMA DA SILVA, CPF nº 615.495.843-91, do cargo de Motorista, matrícula nº 040002155, nomeado pelo Ato nº 29-P de 02 de abril de 2004, lotado na Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania, a partir de 3-5-07.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 458-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 62, inciso III, da Constituição Estadual,

RESOLVE:

Art. 1º Exonerar SORMANY BRILHANTE PEREIRA, do Cargo de Especialista em Rede de Computadores – do FUNSEFAZ, da Secretaria de Estado da Fazenda, a contar de 15-6-07.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de junho de 2007.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 459-P DE 18 DE JUNHO DE 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das