

DOS CAMINHOS PERCORRIDOS A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAJEADO TOCANTINS

THE PATHWAYS WALKED THE ORGANIZATION OF THE PROCESS
OF CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF THE LAJEADO
TOCANTINS TEACHING NETWORK

Maria das Graças Pereira Silva ¹

Vânia Maria Araújo Passos²

Resumo: O artigo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores. Aborda, questionamentos na área da formação continuada para os professores da rede pública municipal de ensino do município, o objetivo geral é: conhecer os caminhos percorridos e a organização do processo da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lajeado -Tocantins. Objetivando especificamente: Conhecer as competências e a organização dos sistemas de ensino; e identificar a realidade da formação inicial e continuada dos professores da rede. Tem como questionamento: Quais os caminhos percorridos para organização do processo de organização da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins? Numa linha crítica de investigação e abordagem, adota-se a abordagem quantitativa e qualitativa, em que a realização da pesquisa utiliza-se a análise bibliográfica e documental configurando-se como uma pesquisa documental. Ressalta-se a fragilidade educacional que perpassa o Município, sobretudo acerca do processo de formação continuada de professores, haja visto, o evidenciado nas análises dos dossiês dos servidores.

Palavras-chave: Educação. Rede Municipal de Ensino. Formação de Professores

Abstract: The article is part of the research line Teacher Training. Addressing questions in the area of continuing education for teachers of the municipal public school system of the municipality, the general objective is: to know the paths taken and the organization of the process of continuing education of teachers of the municipal school system of Lajeado -Tocantins. Specifically aiming: To know the competences and the organization of the education systems; and identify the reality of the initial and continuing education of the teachers of the network. It has as its question: What are the paths taken to organize the process of organizing the continuing education of teachers of the municipal school system of Lajeado Tocantins? In a critical line of investigation and approach, the quantitative and qualitative approach is adopted, in which the research is carried out using the bibliographic and documentary analysis configuring itself as a documentary research. We

1 Mestre em Educação, Rede Municipal de Ensino de Lajeado Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7602618632815933>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9318-9567>. E-mail: gracaprofessor@gmail.com

2 Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0394194833990358>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6086-1705>. E-mail: vaniapassos@mail.uft.edu.br

highlight the educational fragility that permeates the city, especially about the process of continuing teacher education, as seen in the analysis of the dossiers of the servers.

Keywords: Education. Municipal Education Network. Teacher Training

Introdução

O presente artigo apresenta resultado parcial da análise realizada junto aos documentos que propõem e orientam a formação inicial e continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado - Tocantins. O mesmo é resultado parcial da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT), apresenta elementos para a compreensão do processo de organização da educação pública da rede municipal de ensino do município de Lajeado TO, fazendo uma breve discussão acerca das competências e a organização dos sistemas de ensino, buscando apresentar a realidade da educação do município de Lajeado TO, e discorrer acerca do processo de formação continuada de professores da rede municipal de ensino. Numa linha crítica de investigação e abordagem.

O mesmo tem como objetivo geral: conhecer os caminhos percorridos e a organização do processo da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lajeado -Tocantins. Objetivando especificamente: Conhecer as competências e a organização dos sistemas de ensino; e identificar a realidade da formação inicial e continuada dos professores da rede. Para nos auxiliar no cumprimento dos objetivos propostos temos como questão que norteia esta investigação: Quais os caminhos percorridos para organização do processo de organização da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins?

Para tanto, adota-se a abordagem quantitativa e qualitativa, em que a realização da pesquisa utiliza-se a análise bibliográfica e documental configurando-se como uma pesquisa documental, e básica quanto a sua natureza e finalidade. Ressalta-se a fragilidade educacional que perpassa o Município, sobretudo acerca do processo de formação continuada de professores.

A escolha do tema da pesquisa foi impulsionada pela nossa atuação como coordenadora pedagógica de uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Lajeado, e como membro da comissão organizadora da formação continuada de professores do Município, durante o período 2017 e 2018.

Falar em formação de professores, é pensar que o conhecimento desse profissional não se deve restringir ao instrumental técnico, pois, o processo de construção do conhecimento e formação profissional docente deve ser produto de um processo da articulação, dentre outros aspectos, da docência, cultura, contexto socioeconômico e político.

É pensar ainda, que o saber docente se manifesta mediante uma prática na qual deve considerar o domínio de conteúdo, de metodologias ou técnicas de ensino, explicitando o processo de reflexão e a construção da prática pedagógica e a identidade profissional. Ressaltamos a importância de uma base ética, política e de valores humanos, e que esse saber docente, se desenvolve por meio do processo de formação continuada.

Nessa perspectiva, o presente artigo se encontra estruturado em subtópico, onde o primeiro deles discorre acerca das competências a organização dos sistemas de ensino, para tanto, temos como aporte teórico Cury (2012); Araújo (2010); Dourado (2013-2016); Silva; Ferreira; Oliveira (2014); além de Documentos Oficiais como Brasil (1988 -1996). O segundo subtópico traz como título: O currículo e formação continuada de professores, foi escrito com base nos teóricos: Lima (2006); Sacristán (2013); Moreira e Candau

(2008); e Arroyo (2001). O terceiro, tem como título: Formação inicial e continuada de professores: resultado de uma análise no dossiê dos servidores de uma escola da rede municipal de ensino de Lajeado-TO, para realização desse subtópico contamos com teóricos como Freire (1996-1997); Candau (2005) e Libâneo (1989), além dos dossiês dos professores e Plano Municipal de Educação.

Ficou evidenciado que a existência de acervo documental por si não garante a execução com eficiência do processo de formação continuada de professores. São marcantes a tensão e os obstáculos envolvendo o planejamento, a elaboração, a implementação, e a avaliação do processo de formação continuada de professores e a capacidade de implementação de políticas públicas educacionais no Município de Lajeado Tocantins.

Das competências a organização dos sistemas de ensino

A Constituição Federal de 1988 trouxe a nomenclatura “regime de colaboração” para abordar a relação entre os três entes federados autônomos: União, estados e municípios. Porém, mesmo não escrito na forma da lei ao longo da história brasileira, não se pode desprezar fatos que viabilizaram, de alguma maneira, essa ocorrência no âmbito da educação brasileira.

Sendo assim, somada a função redistributiva e supletiva mediante a assistência técnica e financeira, o Artigo 9º da LDB 9.394 destaca que a União incumbir-se-á de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96, no artigo 62 desta destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

De acordo ao determinado pela Lei de Diretrizes e Base (Brasil, 1996), a oferta de educação infantil e ensino fundamental, os dois primeiros seguimentos da educação básica, passaram a ser atribuição dos Municípios³. Os objetivos vinculados à ampliação da oferta e permanência, bem como da melhoria da qualidade desta fase da educação escolar lançaram os holofotes para este ente (Município) e sua capacidade de cumprir com o dever do Estado brasileiro como um todo: proporcionar meios de acesso à educação.

Em 2009, uma Emenda Constitucional, nº 59, dá uma nova redação ao artigo 214, (Brasil, 1988), e busca, de certa forma, demarcar de maneira mais clara a educação nacional como um compromisso cole-

³ Ressaltamos que o ensino fundamental é, também, responsabilidade do Estado. Portanto, são atribuições comuns aos dois entes federativos.

tivo de União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, (Brasil 1996), em seu artigo 8º, em consonância com os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988, (Brasil 1988), e com o princípio cooperativo, estabelece a forma de organização dos sistemas de ensino e localiza a União no lugar de coordenadora da política nacional de educação, considerando seu papel redistributivo, supletivo e equalizador, com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Cury (2012), tece considerações sobre o papel redistributivo, supletivo e equalizador que compete à União, e sobre a sua importância dadas as desigualdades presentes no território brasileiro no que tange aos recursos financeiros e as condições técnicas.

Em um país com imensas disparidades regionais, o papel redistributivo tende a fazer o equilíbrio federativo mais equânime. Em um território em que a reforma tributária é sempre motivo de enormes polêmicas, o caráter supletivo, especialmente nas competências materiais comuns. É indispensável. Redistribuição e suplementação concorrem para uma educação escolar menos injusta e igualitária (CURY 2012, p. 36).

No entanto, Araújo (2010), destaca que o papel redistributivo e supletivo da União tem criado um impasse nas relações intergovernamentais, no que confere à sua função de coordenadora federativa, no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, e sua condição de ente federado, na organização do sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Por outro lado, os impasses nos repasses financeiros se justifica pela ausência de normatização sobre o regime de colaboração em atendimento ao parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), de entendimento sobre o papel de coordenador federativo que cabe à União, e também pelo “jogo empurra” e as disputas políticas presentes nas relações intergovernamentais.

Ainda sobre o assunto, Dourado (2013, p. 768) redireciona esta discussão afirmando ser imprescindível um novo pacto federativo de maneira a avançar, verdadeiramente, na direção dos princípios constitucionais que advogam pelo regime de colaboração, pois “[...] vários são os limites que demarcam a relação política entre o constituído e o constituinte do federalismo brasileiro, cuja égide ainda possui traços patrimoniais e a lógica de federalismo competitivo [...]”

Retomando a Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988), no artigo 211, observamos que o papel da coordenação nacional da União no campo da educação está dirigido à institucionalização do Sistema Nacional de Educação, portanto do sistema dos sistemas, com garantia às prerrogativas de autonomia dos demais entes federados para a efetivação do direito à educação.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao

Distrito Federal e aos municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Nesse sentido, Dourado (2013), destaca que este conjunto de parágrafos do artigo 211 da Constituição Federal de 1988 demonstra que as ações cooperativas não dispensam a definição de normas e diretrizes nacionais, de formas de colaboração entre os entes, aliadas com as prerrogativas inerentes à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios no alcance do objetivo de interesse comum que é a garantia do direito à educação.

Para entendermos o conflito entre as normas é necessário que retomemos ao texto do artigo 211 da Constituição Federal de 1988 e dos artigos 10 e 11 da LDB 9.394/96. O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 dissolve a competência comum estabelecida no artigo 23 em atuação prioritária para cada ente subnacional: Municípios com atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil (§2º); e os Estados e o Distrito Federal com atuação prioritária no ensino fundamental e médio (§3º).

A LDB 9.394/96 delimita para os Estados e ao Distrito Federal, no artigo 10, inciso VI, que a atuação prioritária dessa instância deve se dar no ensino médio, e retira do ensino fundamental o grau de prioridade. Para os Municípios, o texto do artigo 11, inciso V, guarda atuação prioritária no segundo segmento da educação básica, o ensino fundamental, em cooperação com o Estado, e acrescenta a atribuição com a educação infantil.

Dourado (2016, p. 35) corrobora ao explicitar o regime de colaboração como um conceito e um princípio que:

Deverá orientar leis que instituírem os sistemas de educação, consonante às leis do SNE, sempre prevendo formas de colaboração necessárias para que os pactos federativos se expressem na prática. As normas de cooperação a serem definidas por regulamentação do dispositivo constitucional (art. 23) orientarão todas as leis dos sistemas, que deverão se adequar às regras nacionais, constituindo-se em referência de Estado.

Conforme Silva; Ferreira; Oliveira (2014), tendo como base o artigo 23, parágrafo único da CF, (Brasil 1988), é possível notar que as políticas sociais, dentre elas as educacionais, não ficaram aguardando a legitimação de normas de colaboração (regime de colaboração) por meio de um regulamento, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e tão pouco a partir da organização da educação brasileira apresentada na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.

Ainda do ponto de vista de Silva; Ferreira; Oliveira (2014, p. 93), estudos demonstram que como base do discurso do “direito da educação de qualidade para todos” há a disputa de duas concepções de educação: uma que tem a educação como direito social e a outra que tem a educação como serviço. A primeira concepção tem fundamento nas ideias democráticas e emancipadoras, portanto, num projeto mais abrangente de educação que trabalha, “[...] principalmente, no sentido de definir, com maior precisão, o papel do Estado como instituição capaz de garantir a educação pública como direito para todos”. A segunda que é a concepção da educação como serviço, referenciada na lógica neoliberal, defende a educação utilitarista, portanto, como importante instrumento econômico, estruturada com base nos conceitos de eficácia, eficiência e efetividade.

Para que de fato se efetive no processo educacional a eficácia, eficiência e efetividade consideradas por Silva; Ferreira; Oliveira (2014), como importantes estruturantes econômico, faz-se necessário que a escola pense em um currículo como um instrumento produtor de cultura, viabilizador de aprendizagens, já que ele estabelece ligação com tudo que se refere a aprendizagem, ao

conteúdo, ao conhecimento, a experiência e a vivência. Por compreendermos quão relevante é o currículo para o processo educacional o subtópico seguinte discorre sobre a temática.

O currículo e formação continuada de professores

Conforme Lima (2006), pensar o currículo é uma tarefa complexa e dinâmica. Complexa, porque não se limita a um único conceito preciso, imutável, objetivo e isolado. O conhecimento formal corresponde a todo conhecimento sistematizado, criando a partir do desenvolvimento cultural da humanidade.

Para tanto, apresentamos o termo currículo a partir da teoria de Sacristán (2013, p. 16).

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso.

Ainda do ponto de vista, do autor, esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*). Que no caso aqui se encontra posto a partir do processo de formação continuada de professor. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do aluno e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o estudante deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Assim, podemos pensar que o currículo é muito mais do que uma sistematização de conteúdo ou diretrizes a serem desenvolvidas no âmbito da sala de aula pelos agentes educacionais, vez que, currículo é uma construção histórica e cultural pois ao longo das décadas sofre transformações no contexto político econômico e social.

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2008, p 18), destacam que:

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Os autores acrescentam que, não podemos pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

De acordo com Moreira e Candau (2008), cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado

currículo oculto⁴.

Sacristán (2013, p. 17), contribui destacando que em sua origem, “o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que os professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e, imposto pela escola aos professores”.

Sacristán (2013, p. 26), acrescenta que.

O currículo oculto é construído pela preposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são compendiadas com o intuito de influenciar as crianças. Porém o importante é o que isso produz nos receptores ou destinatários seus efeitos, algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.

Conforme Arroyo (2001), podemos entender o currículo também como matéria prima tratada nos sistemas de ensino, nas escolas e no trabalho constante dos professores, além de se fazer presente nos livros didáticos, nos recursos pedagógicos em geral, nas provas e exames estandardizados e nos guias e parâmetros curriculares, dentre outros.

Parafraseando, Sacristán (2013), fazer uso da existência de determinações curriculares é reconhecer a presença de todos os fatores de melhoria no desenvolvimento do ensino e aprendizado do aluno, atuando de forma simultânea ou consecutivas, total ou parcial, global ou local, de modo que resultem em uma maneira de construir conhecimento formalizado, de valorizá-lo, de selecioná-lo, de distribuí-lo diferentemente, de submeter a nova valorização os efeitos de todo o processo e recomeça-lo a partir dos novos dados.

Desse modo, o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados entre si ou simplesmente justaposto, provocando uma aprendizagem nos alunos. (Sacristán, 2013).

Assim, o processo de aprendizagem posto Sacristán (2013), não ocorre se não houver inserido no contexto escolar professores que sejam capazes de fazer com que a escola tenha a função de dotar os sujeitos (alunos) de conhecimentos, capacidades de pensar, agir, e sobretudo de compartilhar os saberes por ele adquiridos.

Para que esses professores tenham essa capacidade, faz-se necessário, que o mesmo busque a qualificação profissional por meio de um processo de formação não apenas inicial, mas sobretudo continuada.

Esse processo de formação continuada em nosso entendimento, precisa partir da realidade concreta da escola e das necessidades formativas docentes, pois ela é necessária para dar respostas às demandas cotidianas. Todavia, isso não quer dizer que o processo formativo contínuo deva ocorrer somente no espaço da escola. A escola pode ser um dos espaços de formação docente, mas não o único. Acreditamos que precisa haver diálogo entre a escola e as instituições de ensino superior, pois há a necessidade de revisitarmos a teoria para retornarmos à prática com subsídios que fundamentem nossas ações.

Somente após revisitar a teoria em articulação com a prática, os professores se sentirão apropriados de saberes, e poderão pensar o currículo escolar como um movimento que se constrói conforme a caracterização social, cultural, política e econômica de uma determinada sociedade, o que influencia no modelo e concepção curricular formal no âmbito escolar e familiar.

4 Currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos. Moreira e Candau (2008).

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Formação inicial e continuada de professores: resultado de uma análise no dossiê dos servidores de uma escola da rede municipal de ensino de Lajeado-TO

A questão da formação de professores é complexa e vem sendo objeto de discussão quanto à insuficiência do saber pedagógico ao domínio de saber específico, sendo assim, necessária a oferta de uma formação profissional que oportunize a melhoria da qualidade profissional.

Assim, a formação docente seja ela inicial ou continuada deve oportunizar um trabalho pedagógico que auxilie especialmente os professores de forma que sua formação contribua e acrescente permanentemente para a melhoria da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação, tendo como finalidade a formação de sujeitos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Passos (2011), o enfrentamento de situações educativas não se dá de forma aleatória, sem fundamento. Há a técnica, a sensibilidade, ou o método e o conhecimento, que se constrói no processo gradual, em que se relacionam diversos fatores entre si que se agregam como saberes docentes, de forma que não há um receituário. Os saberes profissionais docentes são construídos a partir de uma articulação entre diversas fontes (formação Inicial e continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal e profissional) e, por sua vez, reflete uma concepção própria do que vem a ser a profissão docente e os saberes necessário ao exercício profissional como professor.

Assim, entendemos que educar é uma tarefa difícil, exige dos professores formação inicial, contínua e permanente atualização de temáticas, inovação de estratégias, reflexões sobre a prática pedagógica que irão compor as competências e habilidades profissionais.

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Nesse aspecto, Chauí (2003, p. 12), destaca que “é preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento”.

Tomando como ponto de partida o ideário de Chauí (2003), o primeiro quadro apresenta a formação acadêmica inicial e continuada dos professores que compõem a Equipe Gestora. O mesmo se encontra organizado objetivando apresentar o quantitativo de servidores formado por área de conhecimento; formação inicial; a função e cargo que exerce na escola; a instituição da formação inicial; o ano que se formou; a especialização *lata sensu* e *stricto sensu*; a instituição e o ano que se especializou.

Quanto ao Quadro 02, apresenta basicamente os mesmos elementos do quadro 01, mas diz respeito aos professores que compõem a equipe da 1ª fase do ensino fundamental.

Ao que se refere aos professores que compõem a equipe da 2ª fase do ensino fundamental, o Quadro 03, apresenta os mesmos elementos dos quadros 01 e 02.

O quadro 01 apresenta resultados acerca da formação inicial e continuada de professores que compõem a Equipe Gestora de uma escola da rede municipal de ensino. Onde identificamos que a equipe é composta por 6 (seis) servidores, e que desses 6 (seis) 4 (quatro) apresentam em seu dossiê certificados de graduação no curso de pedagogia, e (2) dois apresentam em seu dossiê certificados de graduação no curso normal superior, sendo que um é PII e o outro é PIII; dos (4) quatro pedagogos, três são professores PII, e dois são PIII.

Identificamos que dos (4) quatro pedagogos, apenas um ainda está cursando especialização *stricto sensu*, os outros três (três) já concluíram a especialização *lato sensu*. Quanto aos formados no curso Normal Superior dos 2 (dois) apenas um tem especialização *lato sensu*, o outro apenas formação inicial, todavia no Censo 2018 ambos constam como professora PIII.

Quanto ao quadro 02, apresenta a formação inicial de professores da 1ª fase do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, dos (oito), professores da rede, sendo: (2) dois técnicos de Magistério, ambos atuando como professor PI, com certificados apenas de formação continuada ofertadas pela rede municipal de ensino em cursos de curta duração (oficinas, palestras, seminários e workshops). Destacamos que os certificados dos cursos são em anos alternados, o que evidencia a ausência de um seguimento nesse processo, talvez por falta da oferta ou simplesmente por não terem participado. Ambos se formaram entre os anos de 2002 a 2005, e não buscaram ainda uma formação superior.

Ao que se refere a formação superior Libâneo (2001 p. 13-14), nos afirma que formar-se é “tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive.” O autor destaca ainda que formar [...] “é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Quadro 1. Formação inicial de professores que compõe a Equipe Gestora de uma escola da rede municipal de ensino de Lajeado TO

Quantitativo	Função	Formação inicial	Ano	Especialização <i>lato sensu</i>	Ano	Especialização <i>stricto sensu</i>	Ano
04	Professor PII ⁵	Pedagogia	2007	Psicopedagogia	2010	*****	*****
	Professora PII	Pedagogia	2007	Educação Infantil	2016	Mestranda Profissional em Educação	2017/2018
	Professora PII	Pedagogia	2011	Coordenação Pedagógica	2017	*****	*****
	Professora PIII ⁶	Pedagogia	2009	Educação infantil e séries iniciais	2012	*****	*****
02	Professora PIII	Normal Superior	2005	*****	****	*****	*****
	Professora PII	Normal Superior	2007	Metodologia e Linguagem em Educação a Distância	2012	*****	*****

Fonte: Secretaria escolar; Censo Escolar-2018

5 PII - Habilitação específica obtida no curso de graduação de licenciatura plena.

6 PIII - Habilitação específica obtida no curso de especialização correspondente a licenciatura plena. Fonte: PCR (Lajeado, 2009).

Quadro nº 2. formação inicial da equipe de professores da 1ª fase do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Lajeado TO

Quantitativo	Formação inicial	Ano	Especialização <i>lato sensu</i>	Ano	Especialização <i>stricto sensu</i>	Ano	Função	Disciplina que ministra aula
02	Técnico em Magistério	2009	*****	****	*****	****	Professora PI ⁷	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
		2002	*****	****	*****	****	Professor PI	Remanejado de Função
01	Pedagogia	2009	*****	****	*****	****	Professora PIII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
01	Pedagogia	2009	*****	****	*****	****	Professora PIII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
01	Pedagogia – Docência dos anos Iniciais e Supervisão Educacional	2007	*****	****	*****	****	Professora PII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
01	Licenciado em História	1997	*****	****	*****	****	Professor PIII	Professora atuando fora de área de formação
03	Normal Superior	2005	*****	****	*****	****	Professora PII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
		2005	*****	****	*****	****	Professora PII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar
		2009	*****	****	*****	****	Professora PII	1ª fase atendendo a estrutura disciplinar

Fonte: Secretaria escolar; Censo Escolar-2018

Quadro nº 3. Formação inicial de professores da 2ª fase do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Lajeado-TO

Quantitativo	Formação inicial	Ano	Especialização <i>lato sensu</i>	Ano	Especialização <i>stricto sensu</i>	Ano	Função
02	Matemática	2012	Ensino de Matemática	2013	*****	*****	Professor PIII
	Matemática	2012	*****	****	*****	*****	Contratado Professor PI

7 PI - Habilitação específica, adquirida em nível médio, em modalidade normal. Fonte: PCR (Lajeado, 2009).

01	Educação Física	2010	Educação Ambiental	2012	*****	****	Professor PIII
01	Licenciatura Plena em Letras-Língua Portuguesa	2011	Gestão Supervisão e Orientação Educacional	2012	*****	****	Professora PIII
01	Licenciatura Plena em Língua Inglesa	2012	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola	2016	*****	****	Professora PIII
01	Licenciada em Biologia	2005	*****	****	*****	****	Professora PIII
01	Licenciado em Geografia	2014	*****	****	*****	****	Professora PIII
01	Licenciado em História	2013	História e Cultura Afro Brasileiro	2016	*****	****	Professor PIII

Fonte: Secretaria escolar; Censo Escolar-2018

Com a realização das análises, identificamos que no dossiê dos professores da primeira fase não consta certificados de titulação de especialização *lato sensu e stricto sensu*.

Ao que se refere a não continuidade da formação acadêmica Freire (1996, p. 29), destaca que (...), “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atitudes em sala de aula”.

O autor acrescenta ainda, que a educação é forma de intervenção no mundo, intervenção esta que vai além dos conhecimentos dos conteúdos aprendidos e do esforço de produção da ideologia dominante ou do seu desmascaramento. Contudo, o autor afirma que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Quanto ao quadro 03, apresenta a formação acadêmica inicial e continuada de professores da 2ª fase do ensino fundamental. Nesse quadro apresentamos o quantitativo de (8) oito professores, sendo (2) dois com graduação em Matemática, sendo 1 (um) PIII, mas não apresentava titulação de especialização em seu dossiê; 1 (um) com certificação de especialização *lato sensu*, porém se encontra inserido no Censo Escolar como professor PI, em função de ser contrato temporário. Destacamos que o município paga aos professores com contratos temporários apenas o piso salarial.

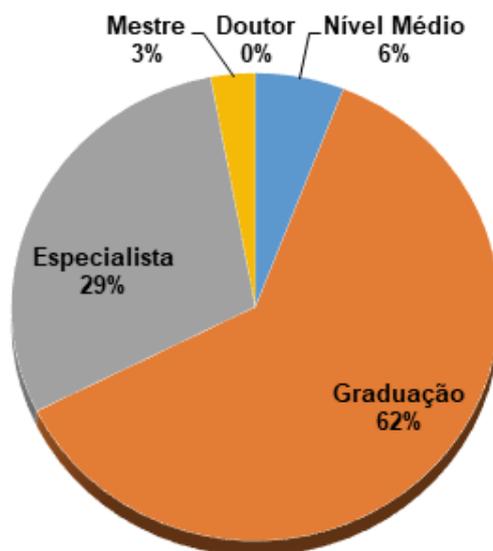
Ressaltamos, que os resultados apresentados nos quadros 01; 02 e 03 foram realizados com todos os servidores que compõem a equipe gestora e professores da escola, embora os servidores temporários segundo os responsáveis pelos departamentos que forneceram os dados, não trabalham fixo na escola, pois são contratos temporários de seis meses ou em com conformidade com as necessidades da escola, ainda assim, pensamos ser viável e necessário a inserção dos mesmos na pesquisa, haja vista estarem exercendo suas funções no período da realização da pesquisa.

Com base na análise realizada no dossiê dos servidores, e levando em consideração que a formação continuada é uma grande aliada, na medida em que possibilita que os professores supram lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. Ao passo que Moreira e Candau (2005), chama atenção para o fato de ser necessário se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Contudo, ratificamos que cabe aos gestores municipais a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance do incentivo ou oferta da formação inicial e continuada dos profissionais da rede municipal de ensino de Lajeado-TO e uma organização do dossiê dos servidores, de modo a preservar a história local, com o registro dos processos formativos da que a rede de ensino proporcionou aos seus profissionais.

Em complemento a discussão, no gráfico 01, apresentamos dados em porcentagem da formação inicial e continuada dos profissionais de uma escola da rede municipal de ensino, dos 23 (vinte e três) profissionais pesquisados por meio de análise no dossiê, não consta nenhum doutor, 1 (um) mestre, que totaliza 6% do quantitativo pesquisado; 10 (dez) especialistas que corresponde 29%; 21 (vinte e um), correspondendo 62%, possuem apenas graduação; 02 (dois), possuem apenas o Magistério que representa um total de 6%. Diante dos dados apresentados, fica evidenciado a necessidade de parceria com instituições de ensino superior para oferta de cursos de graduação e especialização *lato sensu*, de forma a atender o determinado pela LDB e o PME.

Gráfico 01. Dados em porcentagem da formação inicial e continuada dos profissionais da escola foco da pesquisa, 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos quadros 1 ao 3 (2019).

Similarmente Libâneo (1989 p.33), destaca que “a educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica”. Do professor espera-se que, segundo Freire (1997, p. 24-25), “assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Considerações Finais

Este trabalho surgiu do questionamento acerca do processo de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Lajeado Tocantins.

Analisando as políticas sociais relacionadas à área da educação, constata-se que a formação conti-

nuada para professores constitui-se em uma das mais complexas; pois, envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, os alunos, a escola, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

Ao discutirmos acerca dos caminhos percorridos a organização do processo educacional da rede municipal de ensino de Lajeado, ficou evidenciado que a LDB 9.394/96 (Brasil 1996), em seu artigo 8º, em consonância com os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988, (Brasil 1988) e com o princípio cooperativo, estabelece a forma de organização dos sistemas de ensino e localiza a União no lugar de coordenadora da política nacional de educação, considerando seu papel redistributivo, supletivo e equalizador, com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Desenvolver e materializar essa política, do nosso ponto de vista, não é possível sem pensar o currículo escolar em articulação com o processo de formação continuada de professores. Por esta razão destacamos o quadro 1; 2 e 3. O quadro 1 apresentou resultados acerca da formação inicial e continuada de professores que compõem a Equipe Gestora de uma escola da rede municipal de ensino.

Depreendemos, a partir da análise do quadro em questão, que ficou evidente, que os servidores da escola, aos poucos vêm se despertando para o processo de formação inicial e continuada, por outro lado, observamos que muito ainda necessita ser feito em torno da efetivação eficaz do processo de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Lajeado-TO. Pois, o que observamos é que o ideário pedagógico proposto, pelo PME, por alguma razão desconhecida, não está sendo seguido, deixando assim, o processo de formação continuada fragmentado, impactando negativamente nos indicadores educacionais interno da rede municipal de ensino.

Torna-se evidente que o município busca parceria junto aos entes federados, visando o melhor desenvolvimento no processo de formação continuada e ao mesmo tempo buscando atender o que determina o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Reconhecemos que muito ainda necessita ser feito em torno da efetivação eficaz do processo de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins; por outro lado, em relação a anos anteriores, observamos o avanço com equipes de profissionais que atuam em favor do processo de formação continuada, tendo como base o amparo legal determinado pela lei, buscando parcerias e favorecendo assim o processo de formação continuada dos profissionais da educação do município.

Referências

ARAÚJO, G. C. de. Direito à educação básica: A cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07/01/2019.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: CHALI, Y. S. Código Civil, código do processo civil, Constituição Federal. 6. Ed. (revista e atualizada). São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 159).

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n. 24. Documento impresso p. 5-15.

CURY, C. R. J. **Lei de Responsabilidade Educacional**. Direito e Sociedade (Catanduva), v. 7, p. 9-18, 2012.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87328534007.pdf>>. Acesso em: 15/01/2019.

DOURADO, L. F. **Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Caderno temático 1, Série Cadernos Anpae, v. 26. Camaragipe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, 1).

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA, E. de S. “Currículo e desenvolvimento humano”. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2006.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PASSOS, Vania Maria de Araújo. **A Profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. Goiânia: UFG/Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, 2013.

Recebido em 13 de novembro 2021.

Aceito em 13 de dezembro de 2021.