



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA ZILMAR TIMBÓ TEIXEIRA ARAGÃO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ - CE: ENFOQUE NA FORMAÇÃO
HUMANA

FORTALEZA

2025

MARIA ZILMAR TIMBÓ TEIXEIRA ARAGÃO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ - CE: ENFOQUE NA FORMAÇÃO
HUMANA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

FORTALEZA

2025

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MARIA ZILMAR TIMBÓ TEIXEIRA ARAGÃO

AValiação da Política de Formação Continuada de Professores da
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE AQUIRAZ - CE: ENFOQUE NA FORMAÇÃO
HUMANA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovada em: 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Kelly Maria Gomes de Menezes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Santiagoda Costa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A todos os professores da Educação Básica, pois, “é o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes”.
Anísio Teixeira.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Ribamar Teixeira (*in memoriam*) e Maria de Lourdes Timbó Teixeira, por plantarem em meu ser muitas sementes: da coragem, da perseverança, da determinação e da alegria de viver.

Às minhas irmãs queridas: Maria Ester, Maria Lourdimar, Maria Helimar, Antônia Deusimar e Francisca Maria, pelo crescer junto, compartilhando momentos alegres, outros de dor e saudade; dias de proximidade, outros de distanciamento, mas, acima de tudo, unidas pelo laço da irmandade que compreende e suaviza.

Ao meu marido Dito Aragão, pela ajuda silenciosa e atenta nos momentos de confinamento e estudo; a meus filhos Emanuele e Espedito Filho, companheiros atenciosos, compreensivos, apoiando na aquisição de livros, no suporte tecnológico e cuidados com minha saúde e bem-estar.

À minha orientadora, professora Dra. Kelly Maria Gomes de Menezes, pela tranquilidade, serenidade e firmeza com que me conduziu nesta pesquisa fortalecendo meus conhecimentos.

Aos professores, Dr. Ruy de Deus e Mello Neto, Dr. Alexandre Santiago da Costa, Dra. Perla Almeida Rodrigues Freire, pelas valorosas considerações que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos e colegas de curso que, cientes ou não, contribuíram para meu crescimento durante essa jornada. Meu carinho especial à Erilane Saraiva e Sílvia Regina, pelas horas de estudo, angústias, dúvidas e medos compartilhados.

Aos diretores da Escola de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito (Prainha – Aquiraz – Ceará), Maria Lucineide Lopes de Oliveira e Antônio Alex Ferreira, pela compreensão e concessão de horas de estudo. Aos meus colegas de trabalho, o meu abraço, por acompanharem de maneira solidária meus momentos de angústia.

À Lúcia Maria Beserra Veras, ex-Secretária de Educação de Aquiraz, pelo incentivo e disponibilização dos documentos analisados nesta pesquisa.

À Deus, pelo dom da fé, que nos permite alcançar graças como esta que agora me envolve.

RESUMO

A presente pesquisa avalia como a política de formação continuada de professores do município de Aquiraz-CE promove a formação humana dos docentes da rede pública municipal. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada deve ultrapassar os limites técnico-instrumentais, contribuindo para o desenvolvimento ético, político, cultural e crítico dos profissionais da educação. Com abordagem qualitativa e interpretativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentada na Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008), com ênfase nos eixos de conteúdo e contexto, cuja análise dos dados tem como base os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e análise documental de acordo com Cellard (2012). Os dados analisados revelam a existência de uma política de formação continuada parcialmente estruturada, marcada pela descontinuidade entre as gestões, influência de parcerias privadas e ausência de sistematização de uma proposta formativa municipal. A análise das concepções teórico-metodológicas evidencia a alternância entre perspectivas crítico-reflexivas, dialógicas, tecnicistas e produtivistas, com prevalência, nos anos mais recentes, da pedagogia das competências. Que a Base Nacional Comum Curricular, influenciou diretamente na formulação de documentos curriculares locais, mas sem garantir a consolidação de uma política de formação duradoura. No que diz respeito à formação humana, o tema foi tangenciado, carecendo de maior intencionalidade política e pedagógica nos documentos e ações formativas. Conclui-se que, a política de formação continuada de Aquiraz-CE, ainda não assegura condições para uma formação humana plena dos professores, valorização dos profissionais e fundamentação teórica sólida para o desenvolvimento integral dos docentes.

Palavras-chave: política pública educacional; formação continuada de professores; formação humana.

RESUMEN

Esta investigación evalúa cómo la política de formación continua del profesorado del municipio de Aquiraz-CE promueve el desarrollo humano del profesorado en la red municipal de escuelas públicas. Se asume que la formación continua debe trascender los límites técnico-instrumentales, contribuyendo al desarrollo ético, político, cultural y crítico de los profesionales de la educación. Con un enfoque cualitativo e interpretativo, de naturaleza bibliográfica y documental, basado en la Evaluación en Profundidad propuesta por Rodrigues (2008), con énfasis en los ejes de contenido y contexto, cuyo análisis de datos se basa en los supuestos del análisis de contenido propuesto por Bardin (2011) y el análisis documental según Cellard (2012). Los datos analizados revelan la existencia de una política de formación continua parcialmente estructurada, marcada por la discontinuidad entre administraciones, la influencia de las colaboraciones privadas y la falta de sistematización de una propuesta municipal de formación. El análisis de los conceptos teóricos y metodológicos destaca la alternancia entre perspectivas crítico-reflexivas, dialógicas, técnicas y productivistas, con una prevalencia, en los últimos años, de la pedagogía de las competencias. La Base Curricular Común Nacional influyó directamente en la formulación de los documentos curriculares locales, pero sin garantizar la consolidación de una política de formación duradera. En cuanto al desarrollo humano, se abordó el tema, faltando mayor intencionalidad política y pedagógica en los documentos y acciones de formación. Se concluye que la política de formación continua de Aquiraz-CE, aún no garantiza las condiciones para el pleno desarrollo humano del profesorado, la valoración de los profesionales ni una sólida base teórica para su desarrollo integral.

Palabras clave: política pública de educación; formación continua del profesorado; desarrollo humano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza	40
Figura 2 – Mapa do município de Aquiraz-CE – Divisão político-administrativa	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro demonstrativo do processo de construção/formulação da política pública, defendido por Silva (2013) e inspirado em Dye (2005)	25
Quadro 2 – Quadro-síntese de categorias, e recortes de subcategorias e unidades de registro.....	38
Quadro 3 – Quadro síntese com dados educacionais do município de Aquiraz do ano de 2024.....	42
Quadro 4 – Propostas e programas de formação no Brasil – 1997/2000	54
Quadro 5 – Quadro-síntese dos documentos analisados: categorias temáticas (com base nos conceitos centrais e nos trechos dos documentos) e subcategorias	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFANS	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEJAQUI	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz
CMEA	Conselho Municipal de Aquiraz
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCA	Documento Curricular de Aquiraz
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará
DELP	Didática Específica de Língua Portuguesa
DEMAT	Didática Específica de Matemática
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAP	Gestão para Aprendizagem
HEM	Habilitação Específica de 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º grau
ITEVA	Instituto Tecnológico Vocacional Avançado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP/UFC	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas / Universidade Federal do Ceará

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação Inicial para professores em exercício
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SISPEA	Sistema de Sensibilização em Práticas em Educação Ambiental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEA	Sistema Municipal de Educação de Aquiraz
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TAP	Técnicos de Acompanhamento Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	21
2.1	Da compreensão de políticas públicas educacionais	21
2.2	Perspectiva avaliativa - relevância da avaliação em profundidade.....	26
2.3	Percurso metodológico da pesquisa	33
2.4	Análise e discussão dos dados	36
2.5	Lócus da pesquisa	39
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DO QUE SE TRATA?.....	43
3.1	Breve histórico sobre a formação docente no Brasil	46
3.2	Formação continuada de professores – volta ao passado para pensar o futuro	52
3.3	Concepções teórico-metodológicas no contexto educacional brasileiro	56
3.4	Aspectos legais e perspectivas	59
3.5	Reflexões sobre a natureza e os fins da formação continuada de professores.....	64
3.6	Formação humana: caminho para uma educação democrática, emancipadora e transformadora	68
4	CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE – DO NACIONAL PARA AQUIRAZ-CE	74
4.1	Formação docente em disputa: como os aparelhos privados têm prevalecido.....	75
4.2	Desafios e perspectivas da política de formação continuada docente em Aquiraz-CE.....	78
5	ANÁLISE DE CONTEÚDO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE AQUIRAZ-CE	84
5.1	Na trajetória da política, o reconhecimento da concepção teórico-metodológica, a compreensão da formação humana e a descrição de mudanças.....	84
5.1.1	<i>Plano de Educação de Aquiraz-CE (2005-2008)</i>	86
5.1.2	<i>Plano Municipal de Educação (2009-2012)</i>.....	89
5.1.3	<i>Proposta Pedagógica (2010)</i>	91
5.1.4	<i>Plano Municipal de Educação (2015-2024)</i>.....	93
5.1.5	<i>Relatório de Gestão (2017-2020)</i>	95
5.1.6	<i>Programa de Formação de Professores (2024)</i>.....	97
5.2	Mudanças em curso – Documento Curricular de Aquiraz – DCA (2020).....	98

5.3	Política de formação continuada dos profissionais de Aquiraz-CE - iniciando a conversa e a escrita.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990, p. 3).

A presente proposta de avaliação versa sobre as políticas públicas para formação continuada de professores da educação básica, com ênfase na formação humana, cientes de sua variedade e características dispersas.

Considerando os princípios e atribuições que envolvem a Educação Básica, no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), o Estado deve garantir uma educação de qualidade, uma vez que se trata de um direito de toda a população, sendo algo indispensável para a formação integral do sujeito. Ressalta ainda, a importância de tornar o ensino democrático, visando ao acesso de todos à educação de maneira constante e efetiva.

As políticas educativas fazem-se e desfazem-se de forma constante pela ausência de um consenso político básico sobre o papel da educação e a função da escola em todos os seus níveis, fato que mantém o sistema educativo instável e dificulta a “configuração de um perfil profissional dos professores coerente com referida missão” (Zabalza, 2019, p. 08).

A despeito de não haver consenso na literatura especializada quanto à definição de política pública, Secchi (2014) define-a como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” e que “possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público” (p. 2).

Detalha ainda essa definição afirmando que “uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política” (Secchi, 2014, p. 2). Para Thomas Dye (1972, apud Capella e Brasil, 2016, p. 74) políticas públicas são “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou deixar de fazer”. Nessa definição, destaca-se o governo como o agente mais importante do processo de produção de políticas públicas.

Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 128) nos dizem que “a política educacional, como política pública, é influenciada pelo contexto social e político onde é gerada e implementada”, significando que uma análise de política precisa “localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea” (Ball, 2006, p. 23).

Dessa maneira, partimos da compreensão teórica de que “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006, p. 25) e resume afirmando que esse campo do conhecimento busca colocar o governo em ação, analisar e propor mudanças no curso dessas ações, quando for necessário.

Nessa perspectiva, Azevedo (2004) ilumina a questão quando considera que

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. (2004, p. 5).

Assim, importante considerar que o cenário atual da formação docente no Brasil e no mundo apresenta-se cada vez mais desafiador, fato evidenciado pelos constantes debates suscitados pela presença das novas tecnologias educacionais, acirramento da competição, ênfase em avaliações de larga escala, crescimento das licenciaturas à distância, diversidade dos alunos, exigências do mercado que revelam inúmeras tentativas de mudanças e reformulações, mas, ao mesmo tempo de muitas e inquietantes permanências. Não sendo nova, a escala destas questões aumentou muito, sobretudo quando se deseja proporcionar a todos, níveis de qualificação mais elevados.

Consideradas essas questões, suficiente é lembrar que as mudanças sociais em curso requerem novas demandas de formação e de conhecimento, sem, no entanto, “termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população” (Azevedo, 2004, p.3), exemplificando a permanência e o agravamento dos níveis de desigualdade social, que impera em nossa sociedade.

No contexto, sucintamente descrito acima, a literatura da área vem assumindo, de forma pontual, dois espaços preferenciais, formação inicial e formação continuada. Cunha (2013) nos traz do entendimento de formação inicial como sendo os processos institucionais de formação de uma profissão que concede licença e reconhecimento legal para seu exercício. E, formação continuada, na perspectiva da formação em processo, referindo-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores, apresentando formatos e duração diferenciados, mobilizada principalmente pelas escolas, universidades e sistemas de ensino.

Gatti (2008) sinaliza “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (p. 57), pois ora se restringe aos limites de cursos estruturados e

formalizados oferecidos após a graduação, ora compreende qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional, incluindo horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, trocas cotidianas com os pares, seminários, cursos de vários formatos e diversas naturezas, que podem ser ofertados pelas Secretarias de Educação ou outras instituições. Enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Saindo da discussão conceitual e adentrando às bases legais, verificamos que a partir de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, n. 9.394/96, o caminho da legislação refletiu os aspectos contextuais da necessidade de ampliação de processos de formação continuada. No mesmo ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído, regulamentado no ano seguinte, e implementado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. A referida lei, concedeu respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerciam funções nas redes públicas. Para Gatti (2008), esses fatores conjuntos possibilitaram uma grande escalada de programas de educação continuada.

No âmbito das ações dirigidas e qualificadas para esse tipo de formação, encontraremos inúmeras iniciativas, provenientes de setores variados do sistema público, estadual, municipal ou federal, como de escolas, de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas e durações também variadas. Esse universo heterogêneo tem base histórica em condições emergentes da sociedade contemporânea, criando-se o discurso da atualização e da necessidade de renovação.

As políticas educacionais, atualmente, seguem as orientações de organismos internacionais, desde que o governo brasileiro aderiu às recomendações formais expedidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e outros eventos patrocinados pela UNESCO e Banco Mundial. A repercussão dessas orientações baseadas na análise econômica é a geração de políticas que contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, por estarem subordinadas à lógica de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto de globalização e da diversificação dos mercados (Libâneo, 2016).

Silva (2011) afirma que no século XXI busca-se novos paradigmas nas dimensões econômica, política e, obviamente, educacional. Assim, à medida que o neoliberalismo e a tendência explicativa pós-moderna ascendem, percebe-se que na formação de professores são

exigidas novas competências e habilidades, “colocando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor” (p. 21).

Nesse sentido, trazemos a reflexão crítica sobre a formação humana em um contexto em que o sistema econômico vem se tornando o sentido e o norte do processo educacional e as relações socioeconômicas são proeminentes na vida subjetiva e social. O fio condutor do processo formativo passa a ser a preparação e a transformação das pessoas para a adaptação aos interesses do mercado e não mais a formação do ser humano em suas dimensões racional, ética e estética (Goergen, 2019).

Assim, Curado (2011) propõe uma direção para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, com base nos pressupostos de uma educação crítica emancipadora. Para tanto, propõe as seguintes teses: organização da formação de professores a partir da epistemologia da práxis, aliada à crítica social, ou seja, ao debate político da educação; o trabalho docente entendido como constitutivo do ser profissional; referenciado na Base Nacional Comum, que compreende os sentidos epistemológicos, políticos e profissional dos professores. E, assegura que, embora essa construção não seja algo novo no campo da formação de professores, o desafio desse estudo é “a construção de um conhecimento sobre a formação e o trabalho docente que subsidie de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis” (p. 348).

Araújo, Araújo e Silva (2015), propõem um “deslocamento da formação continuada de professores do campo das políticas públicas para o campo da formação humana” (p. 57), procurando apontar a contribuição da teoria crítica da formação humana para os processos de formação continuada de professores na contemporaneidade. E, esclarecem que

O sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Só os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação com um projeto de existencialidade na sua vida. (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 67)

O novo paradigma educacional sugere, portanto,

a troca da compartimentalização pela integração, da competição pela compreensão, do simples pelo complexo, do quantitativo pelo qualitativo, do econômico pelo humano. Enfim, configura-se como verdadeiro projeto emancipatório de desenvolvimento de uma nova subjetividade humana. (Rodrigues; Sousa, 2022, p. 680)

Complementarmente, Rodrigues e Sousa (2022) nos conduzem à reflexão de como a pedagogia histórico-crítica apresenta-se, enquanto uma das alternativas para o desenvolvimento da subjetividade humana, e a realização de uma educação emancipatória. Consequentemente, repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos (Curado, 2011).

Freire (2023) em sua crítica às políticas de formação de professores, também defende a necessidade da adoção de uma teoria que se contraponha à lógica do ideário do capital neoliberal e do mercado, propondo o desenvolvimento de uma formação sobre a base dialética materialista histórica.

Entendendo que o modo como a formação continuada é concebida e encaminhada, pode influir ou não de maneira importante na formação humana dos professores, parece-nos significativo observar a ocorrência de qual modelo de formação continuada está presente na política de formação continuada de professores do município de Aquiraz-CE.

Assim, nesse cenário contemporâneo de incertezas e indefinições, de ressignificação do humano, emerge a pergunta de partida deste trabalho dissertativo: como a política de formação continuada docente no município de Aquiraz - CE contempla a formação humana dos professores? Qual concepção pedagógica prepondera nessa política de formação? Com essas indagações iniciamos o ciclo desta pesquisa, processo espiralado cuja resposta pretende dar origem a novas indagações.

Partindo do pressuposto que a formação continuada de professores deve promover a formação humana dos professores, tem-se como objetivo geral: avaliar como a Política de Formação Continuada de Professores da rede municipal de Aquiraz - Ceará, promove a formação humana dos professores da rede. Para tanto, o percurso empreendido para a elucidação da pergunta norteadora desta pesquisa e consecução do objetivo geral, foi constituído a partir dos seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar a concepção teórico-metodológica que orienta a política de Formação Continuada dos Professores do município de Aquiraz – CE;
- 2) Compreender como a política de formação continuada de professores do município de Aquiraz – CE promoveu a formação humana, no âmbito de sua implementação;
- 3) Descrever as mudanças ocorridas no processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Aquiraz – CE, decorrentes da implementação

da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

Para a consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa inscreve-se em uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa (Minayo, 2009), de cunho bibliográfico e documental, que possibilitou o aprofundamento teórico sobre a concepção teórico-metodológica da política de formação continuada dos professores de Aquiraz-CE e sobre os demais temas aqui tratados. Para tanto, foi realizada pesquisa avaliativa, fundamentada na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), com ênfase nos eixos de conteúdo e contexto, cuja análise dos dados tem como base os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e análise documental de acordo com Cellard (2012).

Dentre tantas e importantes áreas da educação, retomar o tema da formação docente tem a ver com a relevância e o direcionamento de minha curiosidade e inquietação sobre a formação humana dos profissionais do magistério, notadamente da educação básica, lotados na Secretaria Municipal de Aquiraz - CE. Inquietação advinda da sensação de que falta algo nos momentos formativos, que nos possibilitam dar completude ao trabalho cotidiano da sala de aula. Não só em metodologias inovadoras ou dinâmicas estratégias que satisfaçam a celeridade de nossas crianças e jovens, mas acima de tudo que nos conduzam à compreensão de nós mesmos, de nosso profissionalismo e sobretudo à consciência de nossa humanidade.

Além disso, a escolha do tema foi motivada por fatores importantes que se entrelaçam em minha trajetória profissional. Tornei-me professora efetiva da rede municipal de Aquiraz-CE, em 1998 e, durante a minha jornada, tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências como professora formadora, bem como de coordenação pedagógica, ocasião em que foram organizados momentos de formação em serviço, para gestores escolares (diretores e coordenadores), ao mesmo tempo em que foi dada continuidade à formação dos professores, nos moldes já existentes, procurando sempre novas formas na condução desse processo.

Atualmente, novamente em sala de aula, percebo esse espaço privilegiado de encontros, discussões e reflexões, onde testemunho diariamente questões que continuam de forma permanente a instigar o conflito e o debate entre meus pares por acreditar que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2022, p. 62). E, por compactuar com Freire (1996, p. 43-44) a ideia de

é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico,

necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Essa trajetória possibilitou-me desenvolver uma visão sistêmica em diferentes contextos e dimensões da formação de professores, o que considero condição favorável para o enfoque pretendido neste estudo.

A relevância desta proposta ampara-se, inicialmente, na Legislação vigente prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996), no Plano Nacional de Educação (2014), Plano Municipal de Educação de Aquiraz-CE (2015), Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2016), Base Nacional Comum Curricular (2018), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC - Formação (2020), por serem documentos que definem princípios, concepções e diretrizes para construção de uma política de formação e valorização do magistério, ao mesmo tempo que contemplam a educação em direitos humanos, o que contribui para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.

A relevância acadêmica desta pesquisa paira sobre a possibilidade de continuidade da reflexão aos pesquisadores, professores da área educacional sobre esse tema polêmico, complexo e sempre atual, pela constante mudança contextual e exigências dos profissionais da educação, bem como a disseminação do conhecimento da temática desenvolvida neste trabalho a todos os interessados. Para tanto, tomamos como parâmetro de análise obras clássicas e contemporâneas produzidas pelos historiadores e analistas da educação brasileira e as posições defendidas por conceituados intelectuais sobre os quais discorreremos no decorrer deste trabalho.

Estapesquisa encontra-se organizada em seis partes, incluindo esta Introdução e Considerações Finais, sobre as quais fazemos a seguir uma breve descrição. Assim, a primeira parte conta com esta Introdução, que apresenta um panorama geral do trabalho; a segunda versa sobre Avaliação de Políticas Públicas Educacionais buscando sua compreensão, considerando a relevância da Avaliação em profundidade postulada por Léa Rodrigues (2008), como perspectiva avaliativa, trazendo o percurso metodológico e situando o local da pesquisa.

A terceira seção - discorre sobre formação continuada, discutindo questões conceituais, tratando sobre aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e legais que motivaram a construção das políticas públicas de formação continuada de professores do Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Empreendemos também, reflexões sobre a natureza e os fins da formação docente, e a proposta de uma formação humana para uma educação democrática e transformadora.

Na quarta seção - tratamos do contexto da política de formação continuada docente tentando contextualizar nacionalmente e alcançar o local, apresentando a formação docente como campo de disputa e como os aparelhos privados têm prevalecido, destacando os desafios e perspectivas da formação continuada dos professores do município de Aquiraz-CE.

Na quinta seção – analisamos os documentos e identificamos a concepção teórico-metodológica da formação continuada do município de Aquiraz-CE, compreendemos como ocorreu a promoção da formação humana nesse percurso e descrevemos as mudanças ocorridas no âmbito de sua implementação, em decorrência da implantação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

O último segmento – inclui considerações finais e a conclusão que ora verificamos, baseados no referencial teórico proposto e na análise documental, indicando os limites da pesquisa e procedendo a sugestões de demandas científicas. Por fim, seguem as referências que embasaram teoricamente esta pesquisa.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para melhor compreensão dos desdobramentos, da trajetória e das perspectivas de uma área do conhecimento, faz-se relevante o entendimento sobre sua origem e antologia. Embora, neste capítulo, não tenhamos a pretensão de realizar um histórico detalhado sobre o tema e sim, destacar, de forma breve e mais geral, o que é uma política pública educacional e a relevância de sua avaliação.

2.1 Da compreensão de políticas públicas educacionais

O surgimento da política pública como área do conhecimento e disciplina acadêmica deu-se de forma diferenciada no cenário internacional. Nos Estados Unidos, na década de 1950, nasce com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos, com o surgimento das “*polycy sciences*”, diferentemente da Europa que surgiu como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, ou seja, tradicionalmente, os estudos concentravam-se mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos seus governos (Faria, 2006).

De acordo com Brasil e Capella (2016), essa trajetória apresenta semelhanças e diferenças relevantes com a trajetória desses estudos no Brasil. Farah (2016) sugere que a identificação da atividade de análise de políticas públicas no Brasil, mesmo não sendo nomeada, “ocorre desde a década de 1930, tendo havido uma progressiva diversificação do locus, dos atores e das instituições envolvidas, da audiência e das metodologias adotadas, assim como do tipo de conhecimento mobilizado” (p. 962).

Estenssoro (2011) afirma que independente de sua crítica ao Estado, aos partidos, às organizações por sua burocracia limitadora da liberdade democrática, acredita que

O processo de construção das políticas públicas, via planejamento, bem como sua efetivação pelas burocracias estatais, corresponde a decisões políticas tomadas no âmbito de um processo social mais amplo, do qual participa a cidadania por meio da escolha dos seus representantes ou diretamente (Estenssoro, 2011, p. 12).

Nos primórdios da Ciência Política, a ênfase dos estudos recaía nos processos de formação das políticas públicas, o que justificava a atenção dos investigadores profissionais da área, concentrada nas demandas e articulações de interesse, que refletia o privilégio desfrutado pelos processos decisórios. Em segundo momento, passou-se à definição das

próprias políticas públicas como unidade de análise, conferindo gradualmente, destaque aos aspectos do que se chamava de *policyprocess* e aos seus distintos atores (Faria, 2003).

Essa ideia é reiterada por Brasil e Capella (2016), que acrescentam como primeira característica dos estudos em políticas públicas realizados, a mudança progressiva do foco de análise, “passando de investigações centradas no papel do Estado para estudos que privilegiam o estudo das ações governamentais, envolvendo os processos típicos de produção de políticas públicas como formulação, decisão, implementação e avaliação” (2016, p. 87).

De acordo com Estenssoro (2011), pode-se dividir a evolução das políticas públicas no Brasil, em diversos períodos, de acordo com o desenvolvimento histórico da economia, da sociedade e do caráter do Estado brasileiro.

Assim, no período de 1920 a 1980, “o que caracterizava o Estado brasileiro era seu caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Não era um Estado de Bem-Estar Social” (Bacelar, 2000, p. 1), pois, o objetivo era consolidar o processo de industrialização e transformar o Brasil em grande potência no cenário econômico mundial, sem a preocupação de proteger socialmente seus cidadãos e sem a devida transformação das relações de propriedade na sociedade brasileira. A postura era de um Estado fazedor e não regulador, sem diálogo com a sociedade civil, prevalecendo o autoritarismo presente na ditadura no período de Getúlio Vargas e nos governos militares depois de 1964.

Foi nesse contexto político de implantação do Estado Desenvolvimentista, que ocorreram as primeiras atividades sistemáticas de conhecimento de base científica para subsidiar a formulação de políticas públicas no Brasil (Farah, 2016). Para Bacelar (2000), desse período, herdamos um país com uma grande vitalidade econômica, mas com uma distribuição de renda que continua sendo uma profunda fratura social.

Inicialmente, os recursos teórico-metodológicos empregados para o estudo das políticas públicas, foram pautados na simplificação do processo por meio da fragmentação de seu conteúdo em etapas e níveis de análise destacando seus aspectos centrais como, formulação, implementação, avaliação entre outros, o que facilitou o desenvolvimento do campo. Era o final dos anos 1970 e esse período foi também marcado pela centralidade dos debates na dinâmica da investigação do processo decisório. Ou seja, essa perspectiva, “entendia a produção de políticas como um processo lógico, técnico e neutro” (Brasil; Capella, 2016, p. 76).

Assim, em meados de 1980, outras perspectivas desenvolveram-se e destacaram a influência das ideias, da linguagem e da argumentação na produção de políticas. As novas

abordagens consideram a complexidade dos múltiplos aspectos que exercem influência sobre o que ficou conhecido como campo da política pública (Brasil; Capella, 2016).

Assim, “o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente (b) analisado por pesquisadores” (Souza, 2006, p. 22).

A reforma administrativa ocorrida no Brasil, na metade dos anos 1990, contribuiu para a formação do campo de políticas públicas, tendo como ponto de partida a redefinição do papel e das funções do Estado. Essa reforma, conhecida como “A Reforma do Aparelho do Estado”, marcou o início da conversão das políticas educacionais para o modelo gerencial e alcançou diferentes níveis, do econômico-administrativo ao político-institucional, com repercussões no âmbito educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no conjunto de políticas que dela derivaram (Felipe; Cunha; Brito, 2021). Para seus defensores, havia necessidade de superar a crise do Estado e atender às novas exigências do processo de globalização da economia, tornando-o mais eficiente no cumprimento de suas funções.

A descentralização do poder político oriundo dessa decisão democrática viabilizou maior contato entre sociedade e Estado, fortalecendo o pacto federativo. A gestão das políticas públicas passou por modificações, pois,

Orientada pela análise técnica e estratégica, a administração pública passa por um reordenamento interno que forma novos quadros com objetivos que vinculam tanto a questão democrática e cidadã; a questão estratégica e econômica, quanto a questão da descentralização e das relações entre sociedade e Estado: a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (Brasil; Capella, 2016, p. 80).

Para Bacelar (2000), a centralização é uma tradição das políticas sociais do Brasil, e que precisamos romper com essa ideia, considerando a heterogeneidade presente em nosso país, bem como a existência de uma proposta de descentralização, evidenciada na prática da sociedade brasileira, a favor da democratização, das políticas sociais e de um Estado transformador das políticas, ampliado em seu papel regulador e passível de discussão. Assim, a descentralização diante da crise financeira é uma questão a ser discutida, pois, enquanto participamos de Conselhos Institucionais, as privatizações seguem acontecendo, pois, sua composição é que define a relação de poder.

A partir desse momento, o campo das políticas públicas no Brasil, consolidava-se em um novo entendimento de Estado e governo, evidenciando uma racionalização da

governança e implicando em políticas públicas mais bem planejadas, equitativas e mais justas. Deveriam ser pensadas conjuntamente, articuladas, terem menor custo, serem eficientes, eficazes e efetivas, não se resumindo ao processo de formulação, mas pensadas também maneiras de implementação e o desenvolvimento de ferramentas de indicadores de avaliação e monitoramento (Brasil; Capella, 2016).

Segundo os mesmos autores, a partir dos anos 2000, ocorre a expansão das pesquisas sobre políticas públicas no Brasil, sendo identificadas como alvo de análise principal, dezenove políticas públicas setoriais e constatadas com maior frequência as áreas de saúde, educação, participação e assistência social, observando-se o crescimento de artigos sobre a política de educação nos anos de 2005 a 2012. Essa década também foi marcada pelo surgimento dos primeiros estudos teóricos e revisão de literatura internacional sobre o processo de políticas públicas. Ao que Farah (2016) complementa afirmando que

A análise e a proposição de alternativas de políticas continuam e deverão continuar a contar com a contribuição de diferentes disciplinas, por meio da participação de detentores de um saber substantivo e especializado sobre cada setor de política. Mas o desenvolvimento de uma formação “transversal” para a atividade de análise, associada a estudos de políticas e à formação em gestão pública, sinaliza a constituição de um novo campo que tende a contribuir para a formulação, implementação e avaliação de políticas com um outro tipo de saber. O boom de cursos e de produção sobre políticas públicas a partir dos anos 2000 indica a institucionalização de um novo campo — o “campo de públicas”, a partir de um processo ainda em curso de delimitação de um objeto próprio (gestão e política pública), articulação entre ideias e um suporte material, e articulação de atores em torno de uma agenda própria e de um discurso comum (2016, p. 974).

No período mais recente, 2010, consolidou-se o caráter essencialmente multidisciplinar do campo, partindo de diferentes pesquisadores brasileiros vinculados às mais diferentes áreas. Brasil e Capella (2016, p. 86) afirmam que esse debate permite uma reflexão sobre o campo de “forma ainda inédita no país e acena para o estabelecimento de um diálogo entre pesquisadores ligados às diferentes disciplinas, condição essencial para o desenvolvimento do campo nas próximas décadas”.

Assim, sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, Azevedo (2004) sugere que “deve-se pensá-la sempre em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (p. 59-60).

Sobre o movimento de construção da política, Silva (2013) declara que “O estudo do processo das políticas públicas centraliza a atenção sobre como as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas, sem maiores preocupações quanto às suas causas e

consequências” (p. 92). Nesse sentido, considera a partir de estudos e de sua prática, uma série de atividades processuais que ocorrem no interior do sistema político que configuram movimentos articulados, interdependentes, e às vezes, concomitantes. Na perspectiva de análise e considerando a especificidade dos movimentos, destaca: constituição do problema e da agenda governamental; formulação de alternativas de política; adoção da política; implementação ou execução de programas sociais; avaliação da política.

Objetivando melhor entendimento de construção da política, segue um quadro demonstrativo envolvendo os movimentos, respectivas atividades e participantes do processo.

Quadro 1 – Quadro demonstrativo do processo de construção/formulação da política pública, defendido por Silva (2013) e inspirado em Dye (2005)

Processo	Atividade	Participantes
Identificação do problema	Publicizando problemas sociais expressando demanda por ação governamental.	Meios de comunicação de massa; grupos de interesses; iniciativa de cidadãos e opinião pública.
Estabelecimento da agenda	Decidindo quais problemas serão objetos de decisão; quais problemas serão considerados pelo governo.	Elites; incluindo o Presidente e o Congresso.
Formulação da política	Desenvolvendo alternativas de política para resolver e atenuar problemas.	Grupos de decisores; gabinete do Presidente; comitês; Congresso; grupos de interesses.
Legitimação da política	Selecionando a proposta: desenvolvendo suporte político para que a proposta se transforme em Lei; decidindo sobre sua constitucionalidade.	Grupos de interesses; Presidente; cortes.
Implementação da política	Organizando departamentos e agências; provendo pagamentos ou serviços; cobrando taxas.	Presidente; <i>staff</i> ; departamentos e agências executivas.
Avaliação da política	Relatando resultados de programas governamentais; avaliando impactos de políticas sobre grupos-alvo e outros grupos; propondo mudanças e reformas.	Agências ou departamentos executivos; comitês do Congresso; meios de comunicação de massa e grupos decisores

Fonte: Dye (2005, p. 32, apud SILVA, 2013, p. 101), reprodução da autora.

“Um campo de incerteza”, é assim que Arretche (2001, p. 48) descreve o movimento de implementação de uma política pública. Entendida como a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos tendo em vista a obtenção de objetivos pretendidos, para Silva (2013, p. 96), que considera um processo complexo

mobilizador de instituições, e de diferentes sujeitos com “interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder”.

Nesse momento, há uma pluralidade de olhares e reflexões sobre a formação continuada de professores. Nossos bens, nossos vínculos, nós mesmos somos cada vez mais avaliados e, inevitavelmente comparados, “gerando e reforçando formas de concorrência e de rivalidade permanentes e exacerbadas” (Haroche, 2015, p. 66). Portanto, considerando a avaliação como movimento do processo das políticas públicas (Azevedo, 2004), na próxima seção trataremos sobre o referido tema.

2.2 Perspectiva avaliativa – relevância da avaliação em profundidade

Estamos a viver um tempo difícil na formação de professores. (Nóvoa, 2022, p. 87).

Com essa afirmação, o pesquisador evidencia o cenário atual e complexo que o fenômeno da avaliação se descortina frente aos profissionais do magistério, refletindo tendências educacionais emergentes. E, afirmando que “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (2022, p. 05). Essas circunstâncias, revelam ainda, incapacidade para pensar um futuro que já faz parte de nossas crianças e que a promessa do passado de uma escola pública de qualidade para todos é um compromisso a ser cumprido.

Neste início do século XXI, vivemos o fenômeno da avaliação, uma questão ao mesmo tempo que atual, emblemática por “impor sua lógica de forma insidiosa a todos os espaços institucionais do mundo contemporâneo” (Balandier; Sarti, 2015, p. 09). Para esse autor, difunde-se com facilidade, ignora limites, liga-se à maioria dos sistemas, confirmando e fortalecendo poderes e legitimando novas desigualdades.

Governantes e gestores, motivados pela tendência econômica neoliberal, interessaram-se pelo tema das políticas públicas educacionais, e acima de tudo, pelos mecanismos de acompanhamento, mensuração e controle de sua qualidade. Em consequência, a avaliação ganhou novas formas, seja para atender às exigências de instituições internacionais de financiamento, ou possibilitar à sociedade o acompanhamento das políticas públicas no setor educacional (Lima; Andrade, 2008).

Para Martuccelli (2015, p. 37) “a filosofia da avaliação está se tornando um dos mais poderosos mecanismos de governo e de legitimação das organizações no mundo contemporâneo.” Nesse sentido, identifica e destaca oito princípios básicos dessa nova

filosofia de governo: tudo é suscetível de ser medido e, no devido tempo, submetido à avaliação; todo mundo deve ser avaliado e posto em concorrência; a avaliação, assegura uma gestão mais transparente do poder; a avaliação como modo de gestão assegura a melhor utilização possível dos recursos econômicos e humanos; a avaliação aumenta a eficácia; a avaliação motiva e implica continuamente tanto as organizações quanto os indivíduos; a avaliação é um poderoso mecanismo de legitimação das organizações; a avaliação inaugura uma nova era na racionalização de nossas sociedades.

Em seguida, Martuccelli (2015) esclarece que, para entendermos a complexidade do papel da avaliação na contemporaneidade, importa entender como o estabelecimento de uma verdadeira nova filosofia de governo e não como uma simples técnica de gestão.

Souza (2006) nos adverte que políticas públicas depois de desenhadas e formuladas, passam por desdobramentos que podem ser planos, programas, bases de dados ou ainda sistema de informação e pesquisas. Consequentemente, quando postas em ação, “são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (Souza, 2006, p. 26).

O termo usual de avaliação, de acordo com Enriquez (2015, p. 263) obseda o mundo contemporâneo, transtornando os espíritos e suscitando as mais vivas e excessivas reações, ao que acrescenta:

As políticas públicas, as estruturas de organização e de gestão das empresas, as estruturas de acolhimento e a qualidade do serviço das associações do setor sanitário e social, o funcionamento universitário e o da pesquisa científica e as condutas dos indivíduos são objeto de avaliação...nenhuma esfera da vida social ou individual escapa a um *olhar diferenciador*, a uma vigilância generalizada, à mensuração dos benefícios ou malefícios de um estilo de comportamento.

Sobre essa avaliação, Haroche (2015, p. 65) nos traz indagações surpreendentes:

O que faltou ao vínculo social? O que negligenciamos, ignoramos, perdemos deste último para que advenha essa perda de confiança? E para que se instaure então, de maneira contínua, extensa e generalizada, um clima, uma atmosfera de desconfiança que a sociedade apreende e reforça pela avaliação cifrada, econômica, monetária de tudo e de todos?

E complementa, afirmando que a expansão das tecnologias subverteu a relação com o espaço e o tempo, e que essa aceleração e velocidade está ligada a uma mudança permanente, que provocou e intensificou o que denomina de “incompreensível, ininteligível e opaco”, levando a sociedade a desenvolver ferramentas de avaliação que indiferentes ao

indivíduo em sua singularidade, o individualiza e controla ao mesmo tempo e cada vez mais o diferencia e homogeneiza (Haroche, 2015).

O controle contínuo que vive a sociedade hoje, induz e acentua a falta de confiança, essa suspeita crescente tanto da parte das instituições quanto dos indivíduos no mundo do trabalho, bem como no vínculo social e privado em geral. Nessa sociedade de desconfiança devemos prestar contas do que estamos fazendo e pretendemos fazer, fato que, supõe tentar suprimir o que é perda de tempo, que não traz rentabilidade e, portanto, julgado inútil, e, nisso “inédito, o que é por definição, inavaliável” (Haroche, 2015, p. 66).

Na avaliação de políticas públicas, “a perspectiva positivista ainda é hegemônica”, como afirma Cruz (2019), o que pode ser comprovado a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam parte significativa da produção técnica e acadêmica sobre o tema no Brasil e no mundo. O foco é a aferição de resultados com base em eficiência, eficácia e efetividade - indicadores ligados a interesses de uma agenda política e econômica neoliberal.

Quando as críticas ao Positivismo iniciaram, a pesquisa qualitativa ganhou força por ser uma abordagem que se coloca como possibilidade de dar conta do ponto de vista dos sujeitos por meio de narrativas. Assim, segundo Gussi (2019), a avaliação das políticas públicas passou a ser

fomentada e problematizada quanto à sua forma, usos e intencionalidades políticas, ensejando um debate epistêmico e político entre concepções e metodologias de avaliações gerenciais, de cunho técnico-formais, e avaliações contextualizadas, de cunho mais participativo, com o envolvimento de diferentes atores da sociedade civil (2019, p. 170).

Em meio a esse debate, em que a perspectiva hegemônica de avaliação de políticas públicas é alinhada a uma agenda econômica política neoliberal emergente, Silva, Júnior, Nogueira e Gussi (2020) reforçam a necessidade de repensar essa agenda e analisam dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva para a avaliação de políticas públicas: a avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008, 2011, 2016).

A proposta da Avaliação em Profundidade surgiu no âmbito do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), quando em 2008, a professora Léa Rodrigues, então coordenadora, formulou princípios considerados fundamentais para a realização de uma avaliação aprofundada de políticas públicas de caráter social, baseados na abordagem pós-construtivista, seguindo alguns dos

pressupostos desenvolvidos por Lejano (2012) que se enquadram na linha de abordagem interpretativa.

Formulada basicamente em quatro eixos: conteúdo da política e/ou programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; trajetória institucional; espectro temporal e territorial abarcado pela política e análise de contexto de formulação deles. Rodrigues (2011) afirma que “como primeiro intento de sistematizar essas dimensões analíticas, ocorreram algumas imprecisões, bem como algumas proposições se mostraram muito gerais ou de difícil compreensão sobre como realmente elas se dariam na prática” (p. 56). Diante disso, a proposta foi-se desenhando, articulada aos estudos sobre os sentidos da avaliação pensados por Gussi (2013) e aos indicadores socioculturais construídos por Gonçalves (2008, 2011), firmando assim, seu caráter aberto e dinâmico em constante construção.

Os estudos posteriores são de aprofundamento dos elementos considerados essenciais de cada dimensão e, ao mesmo tempo de questionamento, levantamento de perspectivas e limites à realização da avaliação em profundidade.

Além das citadas dimensões, implica, ainda, considerá-la como “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa” (Rodrigues, 2008, p. 11). Essa proposição indica que

Uma avaliação em profundidade não poderá se restringir a um olhar focado apenas na averiguação do cumprimento das metas propostas pela política e seus resultados, ou nos itens priorizados por um programa, bem como tão somente no atendimento às suas diretrizes (Rodrigues, 2011, p. 57).

De forma prática, ela não pode se restringir à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, mesmo contemplando perguntas abertas que possibilitem ao entrevistado colocar suas ideias. A proposta é que as entrevistas sejam abertas e aprofundadas, resultando em informações e reflexões novas, fornecendo ao pesquisador elementos importantes para análise, pelas interpretações tecidas pelos próprios entrevistados. Essa busca de significados da política em análise referencia-se em Geertz (1978, apud Rodrigues, 2011) e, nesse caso, a procura de significados da política para aqueles que a formulam, executam e vivenciam, referindo-se também ao esforço intelectual do pesquisador na busca de sentidos e significados emanadas da situação em estudo.

Quanto ao aspecto da multidimensionalidade, exige a consideração de dimensões relevantes da política em foco, demandando a articulação de diferentes especialidades como a ciência política, a sociologia, a história, a economia, a antropologia, o direito e outras específicas à política em estudo. Na verdade, Rodrigues (2011) defende que “especialidades como as do direito e da área de meio ambiente praticamente deveriam ter entrada obrigatória, hoje, em qualquer estudo na área de políticas públicas” (p. 58).

Para a autora, o difícil é a circunscrição do campo de especialidades a ser abarcado, a delimitação do diálogo intelectual e sua limitação às necessidades a serem estudadas, sob pena de o pesquisador perder-se nessa abrangência de levantamento bibliográfico e recorte empírico, ter dificuldades de fazer com que os dados provenientes de diferentes especialidades auxiliem na compreensão da política de forma efetiva.

Apoiados em Rodrigues (2011), exporemos a seguir, discussão mais detalhada de aspectos relacionados à análise de conteúdo e trajetória institucional que dialogam com as pesquisas produzidas no Brasil, enfatizando a noção de processo, contexto e cultura, em que a autora concede atenção especial a conceitos e paradigmas orientadores das políticas sob avaliação.

A proposta inicial referente à análise de conteúdo, considerou o exame apenas do material institucional, contemplando as seguintes dimensões:

1) a da formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; 2) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade; 3) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos no item 1, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual (Rodrigues, 2011, p. 58 - 59).

Estudos subsequentes demonstraram que, aliar essas dimensões a entrevistas aprofundadas com os sujeitos que participaram do processo de formulação da política em seus diferentes momentos, as bases conceituais da política ou programa realizaram-se de forma mais consistente.

A análise de contexto da formulação da política diz sobre “o levantamento de dados sobre o momento político, condições socioeconômicas, com atenção para as articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional, e mesmo transnacional, quando for o caso” (Rodrigues, 2011, p. 59). A autora destaca a relevância de se apreender o

modelo político e econômico vigente no país, que lugar o social ocupa e a medida de articulação entre as políticas ou programas, como forma de conceber essa política de maneira mais abrangente e em sentido mais amplo.

Ressalta ainda, como fundamental à compreensão de contextos, a dimensão cultural que não foi mencionada na reflexão inicial da avaliação em profundidade. Reconhece que, para a compreensão da dinâmica de políticas situadas em momentos históricos diferentes, são necessários elementos de ordem simbólica. Nesse sentido, acrescenta à análise de contexto, elementos étnicos, identitários, valores morais, cívicos e éticos, entre outros aspectos culturais (Rodrigues, 2011).

A terceira dimensão analítica, denominada trajetória institucional, pretende dar a perceber o grau de coerência e dispersão da política de formação em estudo, ao longo de seu trânsito pelas vias institucionais. Desta perspectiva,

um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política (Rodrigues, 2008, p. 12).

A referida autora nos recomenda que ao recompor essa trajetória, é importante atentar-se aos aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais. A análise na perspectiva de movimento, incita a realização de um recuo histórico que se deve, pela compreensão de que as ideias políticas não chegam prontas e se impõem. “Elas têm uma trajetória, ou seja, um processo de formação e difusão, e traduzem as relações sociais das quais emergem” (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Desenvolvida especialmente por Gussi (2008), essa dimensão de compreensão da política parte da ideia de que “o princípio de legitimação dos conceitos, regras, normas, valores e ações das instituições são naturalizados” (p. 60). Ao propor a trajetória institucional no processo de avaliação de uma política pública ou de um programa, ele o faz respaldado na noção de trajetória desenvolvida por Pierre Bourdieu (1996) que “desconstrói a ideia de que uma trajetória de vida seja um processo linear que se pode apreender de uma só vez, como se fosse um todo coerente” (Rodrigues, 2011, p. 60). E, esclarece que não podemos compreender uma trajetória sem construirmos “o conjunto das relações entre os agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (Bordieu, 1996, p. 190).

A ideia, segundo Gussi (2019), é que a política ou programa, não têm um sentido único e à medida que se deslocam na instituição ou na comunidade destinatária da respectiva política, elas se ressignificam de acordo com seu posicionamento nos variados espaços. Seguindo essa ideia, faz, então, uma transposição do conceito de trajetória de vida, para as instituições, afirmando que elas podem ser apreendidas pelos processos relativos aos múltiplos trajetos (deslocamentos) e posições que estas ocupam no campo social ao longo do tempo (Rodrigues, 2011)

Sobre a trajetória institucional, Rodrigues (2011) considera um dos pontos mais importantes e o mais difícil a ser executado, considerando a demanda de tempo, recursos e pessoas capacitadas a fazerem o levantamento de dados quantitativos e qualitativos e seu respectivo tratamento. Para a referida autora, essa dimensão possibilita o entendimento do que realmente ocorre quando da implementação de ações dentro de uma política gestada nas esferas superiores, “principalmente quando, em razão dos processos de descentralização, é fornecida autonomia às esferas regionais e locais” (2011, p. 59).

O último tópico, Rodrigues (2011) denominou de espectro temporal-territorial pois, segundo ela, refere-se ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação.

Trata, portanto, dos deslocamentos de uma política por espaços políticos, econômicos e socioculturais distintos, uma vez que comporta não apenas, do ponto de vista macroestrutural, o trânsito pelas esferas federal, estadual e municipal, mas a apreensão e efetivação da política em contextos distintos; sujeita, portanto, a uma variada gama de apropriações e interferências – conforme os interesses, jogos de poder e forças políticas locais –, podendo levar a resultados distintos, bem como revelar inadequações na forma como a mesma foi pensada, formulada e implantada, em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional (Rodrigues, 2011, p. 60).

Sobre a referida dimensão sociocultural local e/ou regional os estudos vêm recebendo a relevante contribuição de Gonçalves (2008, 2010), afirmando da necessidade de construção de indicadores socioculturais, que devem ser formulados mediante um mapeamento junto aos beneficiários das políticas, ocupantes de territórios específicos, das seguintes dimensões: da economia, das relações de poder locais, da cultura, da geografia, das redes de proteção social, das concepções e projetos de desenvolvimento local, do sistema educacional. Os princípios para a formulação de indicadores socioculturais, portanto, são construídos a partir de uma perspectiva antropológica.

Rodrigues (2011) considera as ideias tanto de Gussi (2008) quanto de Gonçalves (2008) bastante inovadoras, e as possibilidades metodológicas e analíticas muito instigantes,

que demandam reflexão sobre as necessidades de formulação de ordem epistemológica bem como de mecanismos teórico-metodológicos que lhes deem sustentação e respondam às muitas questões que se colocam ao pesquisador que pretende se inserir nesta linha de pensamento na avaliação de políticas.

Os dados e resultados de pesquisas no alcance de uma avaliação em profundidade realizadas no âmbito do MAPP/NUMAPP, revelam que “estamos caminhando dentro de um campo de reflexão complexo, porque múltiplo e, atravessado por muitas e importantes mediações” (Rodrigues, 2011, p. 70). Entendendo ainda que a contribuição efetiva para o desenvolvimento de novas propostas na área da avaliação de políticas, virá com a contínua realização de pesquisas que dialoguem teórica e metodologicamente com variados campos disciplinares e articulem diferentes propostas.

Com base nas pesquisas realizadas, Cruz (2019) problematiza os alcances dos limites e dilemas impostos quando se confere importância a contextos amplos e aos sentidos e significados atribuídos à política pelos sujeitos por ela contemplados; e argumenta que, para além de compreensões de ordem epistemológica e metodológica, operacionalizar a avaliação em profundidade implica compromissos ético-políticos que dialogam com a efetivação de direitos no bojo da democracia, dadas as disputas de paradigmas que perpassam a ciência.

2.3 Percurso metodológico da pesquisa

“O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, é esse o entendimento de Minayo (2009, p. 14) sobre metodologia, que inclui de forma simultânea a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador que se revela por meio de sua experiência, intuição e capacidade de comunicação e indagação em qualquer trabalho de investigação.

Apropriamo-nos do conceito acima para embasar esta pesquisa social de natureza aplicada, cuja abordagem é de caráter qualitativo, quanto aos objetivos caracteriza-se como interpretativa e quanto aos procedimentos, de cunho bibliográfico e documental. O objetivo deste estudo consistiu em avaliar a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Aquiraz-CE, com foco na promoção da formação humana e alicerçada na perspectiva contra hegemônica denominada de Avaliação em Profundidade defendida por Rodrigues (2008, 2011, 2016), com ênfase em duas dimensões: análise de conteúdo e análise de contexto.

O *locus* da pesquisa situa-se no município de Aquiraz-CE, especificamente, a Secretaria Municipal de Educação, por ser local de trabalho e formação da autora desta pesquisa. Para melhor delimitação deste estudo, optou-se pela análise de oito documentos referentes ao período de 2005 a 2024, descritos no tópico de análise dos dados.

Como pesquisa social precisamos dar conta do que comporta as Ciências Sociais, “intrínseca e extrinsecamente ideológica” (2009, p. 13) cujo objeto de estudo, segundo Minayo (2009), é histórico e essencialmente qualitativo. A consciência histórica implica dizer que “não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual” (p. 13) e sim que todos os seres humanos são capazes de explicitar as intenções de seus atos e planejar o futuro, portanto, grupos específicos dão significado a suas ações e construções, o que proporciona o estabelecimento da relação entre o pesquisador e seu campo de forma definitiva.

A definição da pesquisa qualitativa segundo Lincoln e Denzin (2006) nos diz sobre um campo histórico complexo cuja atividade localiza o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais que dão visibilidade ao mundo e o transforma em variadas representações passíveis de interpretação sob a luz dos significados conferidos pelos próprios sujeitos.

Flick (2004) lista aspectos essenciais da pesquisa qualitativa: escolha correta de teorias e métodos, perspectivas diversificadas dos participantes, reflexões dos pesquisadores sobre sua pesquisa, variedade de abordagens e métodos. E especifica o olhar quando afirma que a referida pesquisa “parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (2009, p. 16).

Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21), conjunto de fenômenos que fazem parte do universo da produção humana e entendidos como parte da realidade social que dificilmente podem ser traduzidos em indicadores quantitativos, por se aprofundar no mundo dos significados.

Realiza-se por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos, técnicas e é construída com um ritmo próprio compondo um ciclo que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto. Assim, “o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada” (2009, p. 24).

Na análise de conteúdo realizamos o detalhamento dos materiais selecionados com atenção a três aspectos: 1) Formulação, que engloba os objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; 2) Bases conceituais da pesquisa que abrangem os paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essa política; 3) Coerência interna, que compreende a não-contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. “Esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008).

Descrevemos, de forma breve, a situação atual da política, levantando a existência de projetos de lei em tramitação e pontuamos o período em que ocorreram algumas alterações, seus objetivos e suas consequências.

Quanto à análise de contexto da formulação da política, segunda dimensão analítica, realizamos o levantamento de dados sobre o momento político, as condições socioeconômicas, atentando-se para as articulações entre as esferas local, regional, nacional, observando suas características e suas influências para o desenvolvimento da política em questão.

Em pesquisa qualitativa, a coleta de dados utiliza estratégias e técnicas diversas e sistemáticas. Assim, no primeiro momento da fase exploratória realizamos uma revisão bibliográfica que pretendeu ser disciplinada, crítica e ampla (Deslandes, 2009) sobre Políticas Públicas, a partir dos trabalhos de Bacelar (2000); Silva (2012, 2013); Avaliação de Políticas Públicas: Rodrigues (2008, 2011, 2016); Gussi (2008, 2016, 2019); Balandier (2015); Cruz (2019); e de Formação Continuada Docente (Freire (1999); Gatti (2008); Libâneo (2016); Nóvoa (2007, 2022); Imbernón (2009, 2019); Menescal (1997); Pimenta (2012); Zabalza (2019); Alarcão (2011), dentre outros, com ênfase em Saviani (2009, 2011, 2019, 2021) que nos apoia também sobre o tema da formação humana. Para Poupert (2008, p. 135) “é preciso ler para se informar, ninguém sofre de excesso de saber”. Portanto, quanto mais tivermos um conhecimento aprofundado sobre o tema, mais estaremos aptos a construir nosso objeto de estudo.

Essa forma de construção de dados nos permitiu entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, levando-nos a conhecer materiais já elaborados, constituídos principalmente de Obras de Referência, Teses e Dissertações, artigos publicados em periódicos científicos e anais de congressos, entre outros. Ler sobre o que se escreveu

sobre o tema faz-se necessário para sondar os domínios teóricos que podem esclarecer a questão (Poupart, 2008). De acordo com Gil (2008), convém que analisemos cada informação para não incorrermos em incoerências e contradições, caso os dados tenham sido processados de forma equivocada.

No segundo momento dessa fase, foi realizada a pesquisa documental objetivando o embasamento de estudos complementares às outras técnicas aqui descritas, constituindo-se de acordo com Macedo (2006, p. 107) “como um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a”.

Essa técnica de recolhimento de dados, na natureza das fontes, difere da bibliográfica, diz Gil (2008), pois vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como os documentos oficiais, mas também de relatórios, tabelas que já foram analisados, ou seja, documentos autênticos que foram classificados como primários e secundários, respectivamente.

No âmbito estadual, nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC). E, na esfera federal, nos detivemos em leis, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). E, em documentos não oficiais tais como: artigos científicos, entrevistas, entre outros, pois acreditamos que “interpretá-los contribuiu para a compreensão da política em suas intenções e objetivos, intervenções e alcance de suas decisões” (Felipe; Cunha; Brito; 2021, p. 129).

O tratamento dado aos documentos, do levantamento das fontes à interpretação, teve como referência Cellard (2008) o que implica considerar o documento escrito uma fonte preciosa para o pesquisador nas Ciências Sociais, insubstituível na reconstituição referente a um passado relativamente distante e que “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2008, p. 295). Antes de fazer uma análise em profundidade do material, devemos localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade assim como sua representatividade.

2.4 Análise e discussão dos dados

Terceira etapa do ciclo da pesquisa qualitativa, a análise e interpretação dos dados seguiu conforme proposta de Minayo (2009). Inicialmente, ordenação dos dados coletados, em seguida sua classificação, para chegarmos à análise propriamente dita. A etapa da análise consistiu em “encontrar um sentido para os dados coletados e demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa” (Poupart, 2008, p. 140) formulado progressivamente.

Sobre a análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2006) traçam importantes considerações sobre “como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 682).

Para Bardin (2011, p. 15) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora apresenta três etapas que foram seguidas para aplicação da referida análise: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Descrevemos, a seguir, de forma simples e sucinta, as etapas citadas.

Pré-análise, primeira etapa, momento em que foi possível avaliar o que fazia sentido analisar e o que ainda precisava ser coletado. Para Bardin (2011), nesta fase deve-se fazer uma leitura flutuante do material, escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori); constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formular hipóteses e objetivos; e preparar o material. Nestes termos, foi o momento de familiarização com o conteúdo do material, que foi lido várias vezes para termos a noção do todo.

Nessa investigação, o *corpus* de análise compõe-se dos seguintes documentos: Plano de Educação de Aquiraz (2005-2008); Plano Municipal de Educação (2009-2012); Proposta Pedagógica (2010); Plano Municipal de Educação (2015-2024); Relatório de Gestão (2017-2020); Documento Curricular de Aquiraz - tecendo aprendizagens (2020); Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (2019); Programa de Formação de Professores (2024).

A inclusão dos referidos documentos nesta pesquisa deu-se pela estrutura documental favorável à análise de recolhimento dos dados sobre as categorias: política educacional, concepção teórico-metodológica, formação continuada de professores e formação humana. Ficando excluído da análise, o Relatório de Gestão 2013-2016, dada a estrutura do documento que se limita à identificação de problemas, expressando demanda por ação governamental. Não tivemos acesso ao Relatório de Gestão correspondente ao período de 2021-2024, mesmo que solicitado à Secretaria de Educação, com a indicação de que não foi elaborado, fato que nos levou a incluir o documento denominado “Programa de formação de professores (2024)”, em complemento à análise referente ao período.

O quadro de análise foi elaborado considerando os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), optando-se pelo tipo análise temática, devido à

capacidade de organização e interpretação de dados qualitativos, permitindo identificar padrões, significados e categorias que emergem do conteúdo das mensagens presentes nos textos dos documentos selecionados.

Assim, na fase de exploração do material, tivemos a etapa de codificação, que é uma das fases fundamentais da análise, pois é momento em que selecionamos trechos contendo informações relevantes sobre o tema pesquisado, ou seja, foi realizado o recorte das unidades de registro como sendo: a palavra, o tema, o objeto, o acontecimento, do documento e de contexto, levando-se em consideração a pertinência e relevância.

O método categorial, do formato temático, foi escolhido porque permite uma visão abrangente sobre as concepções teórico-metodológicas, da formação continuada e da formação humana, facilitando a identificação de tendências e questões centrais. Considerando a qualidade das categorias de acordo com Bardin (2011): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

O processo de análise se deu em caráter geral, buscando identificar a concepção de política educacional, formação continuada de professores, concepção teórico-metodológica e formação humana, expressada nos documentos selecionados.

A seguir, apresentamos quadro de codificação temática, contendo categorias, e recortes das subcategorias, e das unidades de registro (excertos dos documentos), com base nos conteúdos encontrados nos documentos acima citados, que serão posteriormente mais detalhados e analisados.

Quadro 2 – Quadro-síntese de categorias, recortes de subcategorias e unidades de registro

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Política Educacional	Diretrizes municipais alinhadas ao Plano Nacional de Educação; gestão democrática e participação social; integração com o Plano Municipal de Educação (PME); articulação com o PNA, BNCC e realidade local; planejamento educacional estratégico; qualidade da escola pública; responsabilização social; direito à educação; equidade educacional; gestão de resultados; recuperação pós-pandemia; avaliação por resultados; parcerias interinstitucionais; currículo por competências.	“As ações educacionais continuarão centradas nos eixos: democratização do acesso à escola com qualidade, qualidade da educação e gestão democrática do sistema educacional”. “Cumprir as metas do Plano Municipal de Educação – 2015 a 2024.” “...recuperação e a recomposição das aprendizagens que foram fragilizadas durante o ensino remoto emergencial.” “O currículo foi elaborado com base na BNCC, no documento estadual e no diagnóstico da realidade local.”

Formação Continuada de Professores	Aperfeiçoamento docente; metodologias ativas; valorização profissional; condições de trabalho; qualificação técnica; valorização do magistério; práticas interdisciplinares; planejamento docente; prática reflexiva e contextualizada; conhecimento pedagógico do conteúdo; planejamento baseado em evidências; formação em serviço; ensino por competências;	“Responsável que é pela formação continuada e especialização dos recursos humanos do município”. “Mantendo vivo e requalificado o programa de formação continuada dos(as) professores(as)...” “Formação continuada como instrumento de valorização docente e melhoria da prática pedagógica”.
Concepção teórico-metodológica	Ensino por competências, aprendizagem significativa, protagonismo estudantil, mediação docente, integração teoria e prática; aponta para uma concepção pedagógica crítica, que valoriza a realidade do aluno como ponto de partida do processo educativo; indica o uso de metodologias ativas e dialógicas, promovendo o protagonismo do sujeito e a integração entre saberes.	“O ensino por competências exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais...”. “A aprendizagem ocorre na relação com o outro e se torna significativa quando contextualizada...”. “Professor como mediador da aprendizagem que propõe situações-problema”. “Integração teoria e prática”.
Formação humana	Valorização da cidadania; formação integral do sujeito; cidadania e convivência social; pedagogia do amor; inclusão e diversidade; acolhimento e reconstrução; interação e escuta; valorização da identidade docente; desenvolvimento emocional; diversidade e subjetividade.	“Em busca do alcance de um perfil educacional que valorize e estimule o crescimento dos valores que enriquecem a população aquirazense”. “Cuidando das competências socioemocionais das pessoas que fazem o sistema de ensino.” “Ensinar para a diversidade: aprender a respeitar as diferenças.”

Fonte: quadro elaborado pela autora.

2.5 Lócus da pesquisa

Aquiraz tua história é a memória de uma etnia viva (Aquiraz, 2005).

O município de Aquiraz, contexto desta pesquisa, encontra-se situado na costa Leste do litoral cearense e é conhecido como a “primeira capital do Ceará”, criado por despacho datado de 13 de fevereiro de 1699, por ordem de El-Rei de Portugal e elevado à categoria de cidade, com a denominação de Aquiraz, pela Lei Estadual n.º 1.258, de 27 de julho de 1915.

Pertencente à região Metropolitana da Capital Fortaleza, da qual distancia-se 32km, ocupa área total de 480,236km e uma população de 80.645 habitantes, estimada para 2024, de 84.737 pessoas, com uma densidade demográfica de 167,93, ou seja, habitantes por

quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios, ocupa o 14º lugar, e 6º na região geográfica imediata (IBGE, 2022).

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)

Quanto ao trabalho e rendimento, segundo o último censo (2022), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,0 salários-mínimos, com uma taxa de pessoal ocupado de 22.598 pessoas, o que representa uma população ocupada correspondente a 28,02%, e um percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário-mínimo de 44,9%. Sobre sua economia, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) per capita (2010) é de 0,641 e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2021), de 47.245,19.

Sua administração política, referente aos períodos em que selecionamos o material para análise, tem a seguinte representação: 2005-2008 - Ritelza Cabral; 2009-2012 - Edson Sá; 2013-2016 –Antônio Fernando FreitasGuimarães (*in memoriam*); 2017-2020 - Edson Sá; 2021-2024 - Bruno Barros Gonçalves. A atual administração executiva compõe-se de Bruno Barros Gonçalves (prefeito) e José Humberto Beserra Lima Filho (Vice-prefeito), reeleito para a gestão 2025-2028 pelo Partido Liberal (PL).

Limita-se com Fortaleza, Eusébio, Itaitinga, Horizonte, Pindoretama, Cascavel e o Oceano Atlântico. Sua divisão territorial passou por mudanças desde sua primeira constituição em 1933, alterações legalizadas por meio de decretos e leis estaduais ou municipais, e configuraram-se na atual divisão datada de 2008, organizada em nove distritos a seguir nomeados: Sede, João de Castro, Assis Teixeira, Tapera, Camará, Jacaúna, Patacas, Justiniano de Serpa e Caponga da Bernarda.

Figura 2 – Mapa do município de Aquiraz-CE – Divisão político-administrativa



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz

Sua origem histórica, guarda em suas raízes as tradições indígenas e do colonizador europeu, não esquecendo os marcantes traços da cultura africana espalhados em todo município. Na praça Cônego Araripe, encontram-se as principais edificações de interesse histórico arquitetônico do local. Entre elas, a igreja Matriz de São José de Ribamar (1769), obra de rico valor histórico por guardar nos seus altares as velhas imagens do Hospício dos Jesuítas. Outro monumento importante é a Casa de Câmara e Cadeia (1877) cujo prédio, atualmente, sedia o Museu Sacro São José de Ribamar (1967), considerado o primeiro museu sacro do Ceará e o segundo do Norte-Nordeste. O Mercado da Carne, hoje Mercado das Artes, século XIX, outrora centro comercial da cidade, impressiona pela particular técnica de construção caracterizada pelo uso da carnaúba e do tijolo adobe. A casa do Capitão-mor é um raro exemplar do casario setecentista do Estado (Aquiraz, 2024).

Atualmente, sua rede de ensino, *locus* do estudo, constitui-se de uma Secretaria Municipal de Educação (SME), Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAQUI); Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NAPE); Centro de Formação denominado Casa do Saber Justiniano de Serpa.

A rede de ensino municipal mantém 374 salas de aula que comportam 571 turmas. O quadro de gestores escolares compõe-se de 53 (cinquenta e três) diretores e 62 (sessenta e dois) coordenadores pedagógicos que são acompanhados por 6 (seis) superintendentes e 15 (quinze) professores formadores. A seguir, um quadro síntese de alguns dados educacionais.

Quadro 3 – Quadro síntese com dados educacionais do município de Aquiraz do ano de 2024

IDEB anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) 2024	6,2
IDEB anos finais do ensino fundamental (Rede pública) 2024	5,0
Matrículas no ensino fundamental (2024)	13.499
Matrículas em EJA	303
Matrículas em Educação Especial	951
Docentes no ensino fundamental (2024)	418
Nº estabelecimentos de ensino fundamental (2024)	53

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2301000-aquiraz>, dados organizados em tabela pela autora.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DO QUE SE TRATA?

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história (Gatti, 2008, p. 57).

De acordo com Saviani (2009), Comenius - ou Comênio -, cientista, escritor e pedagogo, considerado o fundador da didática moderna, no século XVII já preconizava sobre formação docente revolucionando a pedagogia, quando escreveu sua “Didática Magna”. Ou seja, desde a Antiguidade que a formação inicial de mestres vem sendo exercida de uma forma ou outra, quando alguém se preocupa em fazê-la.

Há uma diferença fundamental entre nós e o Comênio, é a que separa o pensamento do século XXI do século XVII, mas apesar disso é evidente a atualidade de suas concepções particulares sobre educação. Piaget (2010) mostra em sua explanação sobre o referido pensador, que o aspecto mais surpreendente de sua doutrina e, consideravelmente o mais moderno é a afirmação do “direito à educação para todos e em plena igualdade” (p. 29).

Assim, em vários tempos e lugares diferentes, muitos professores têm se empenhado em dar conta de seu ofício de educar, Comênio expressa no texto “Concepção de didática” que:

Alguns saíram em busca de compêndios para ensinar mais facilmente apenas esta ou aquela língua; outros tentaram caminhos mais rápidos para poder ensinar esta ou aquela ciência ou arte. Outros buscaram outras coisas. Quase todos obraram com observações extrínsecas, extraídas de uma prática demasiado superficial, ou como se diz, a posteriori (Comênio, apud Piaget, 2010, p. 46).

Para tentar compreender a complexidade de que se trata a formação docente, necessitamos nos alinhar aos estudos daqueles que nos precederam nessa empreitada, respeitando aqueles que ousaram sonhar e sentir antes e dedicaram-se aos estudos e pesquisas em busca de conhecimento cuja fonte hoje empreendemos beber.

Sobre o conceito “formação”, é necessário tecermos algumas considerações, procurando entender as suas diferentes acepções e significados, assim como as diversas concepções de formação de professores para autores renomados.

Para Garcia (1999, p. 19), a formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. E, que se apresenta como um fenômeno complexo e diverso, no qual se inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano

global que é preciso ter em conta as outras concepções eminentemente técnicas. Tem a ver, tanto com a capacidade quanto com a vontade de formação, não sendo necessariamente autônoma, mas significando que é a pessoa, o indivíduo, o responsável último pelo desenvolvimento de processos formativos.

Afirma ainda que “é através da inter formação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” (Garcia, 1999, p. 22)

Garcia (1999, p. 26) explicita o seu conceito de formação de professores, entendendo que

“A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Para o desenvolvimento desse conceito, Garcia (1999) concebe alguns princípios na formação de professores: de continuidade; integração a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligação com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; integração teoria-prática; isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores.

Do seu ponto de vista, a formação de professores é uma área de conhecimento centrada no estudo de processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Um processo que deve ser sistemático e organizado, referindo-se tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, quanto aos docentes que já têm experiência no ensino (Garcia, 1999).

Salienta ainda, sobre duas perspectivas da formação de professores: individual e coletiva. Podendo ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado como a formação a distância ou assistência a cursos específicos. E um outro nível que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de

desenvolvimento profissional com foco delimitado em seus interesses e necessidades (Garcia, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - resolução n. 2 CNE/CP (Brasil, 2015), no capítulo VI - que discorre sobre a formação continuada dos profissionais do magistério e preconiza que

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Nóvoa (2022) nos chama atenção para a relação entre a formação e a profissão e, em particular, para o período entre a formação e a profissão, que denomina de “entre-dois”. Defende uma nova concepção da formação de professores que privilegie o referido tempo, o de indução profissional, por acreditar ser um tempo estruturante do desenvolvimento profissional docente, “é quando nos tornamos verdadeiros professores, é quando adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (2022, p. 104). Ao que Saviani (2009) reitera afirmando que “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (p. 150).

Na perspectiva de Nóvoa (2022), a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

A esse respeito, Zabala (2019, p. 06) teoriza afirmando que

ao falarmos de ‘formação docente do professorado’ estamos nos referindo a intervenções de diversa índole e com diferentes graus de permanência que adotam as instituições: desde os estudos de formação inicial (alguns deles prévios ao ingresso à docência, outros, destinados ao professorado iniciante) que realizam os aspirantes a professores(as), até os cursos e seminários para grupos de professores em exercício (formação permanente, mestrados, doutorados, etc.), incluindo também as mais recentes modalidades de grupos de trabalho, redes profissionais, programas de formação específica em centros ou faculdades, o assessoramento aos centros específicos, etc.

Nesse sentido, cabe pensar a relevância de que a formação continuada dos professores abarque espaço para estudo e discussão sobre as políticas educacionais, de modo que eles possam conhecer o seu percurso histórico, problematizar os seus significados, questionar o lugar do corpo docente nelas e se fortalecerem coletivamente para se colocarem em condições de disputar os seus sentidos e a sua construção (Silva; Martins, 2024).

3.1 Breve histórico sobre a formação docente no Brasil

“É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos” (p. 13). Com essa ideia de Imbernón (2010), iniciamos uma volta ao passado, na tentativa de compreender o discurso atual da formação do professor e refletir sobre a geração de alternativas futuras.

No campo dos estudos históricos, Saviani (2019) considera que a periodização é uma das questões mais relevantes e complexas, esclarecendo que no caso da história da educação brasileira, o parâmetro mais frequentemente adotado é o político, cuja abordagem evidencia os períodos: Colônia, Império e República.

Em decorrência às críticas a esse critério de periodização, outros marcos facilitadores da compreensão surgem como o da “determinação econômica”: período agrário-exportador-dependente; nacional-desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações e internacionalização do mercado interno. No entanto, desenvolve-se no momento em curso, “uma tendência a buscar-se uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo” (Saviani, 2019, p. 50).

A formação continuada de professores na década de 1990 passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Por meio da perspectiva histórica, tentaremos compreender os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo.

Ao investigar a história da educação e da pedagogia brasileira, Saviani (2019) partiu de uma classificação das principais concepções de educação, estudou diversas correntes pedagógicas e guiando-se por esse movimento de ideias, preliminarmente, construiu uma periodização distribuída em oito períodos, articulando nesse estudo três níveis de análise: filosofia da educação, teoria da educação e a prática pedagógica.

Tempos depois, ao revisar a proposta inicial de periodização, analisando-a de forma mais aguçada, Saviani (2019) apresenta, de maneira global, os períodos assim organizados: 1º Período (1543-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia

tradicional, subdividido nas fases: uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599); a institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *RatioStudiorum* (1599-1759).

2º Período (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: a pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

3º Período (1932-1969): predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); ensaios contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); oneoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

O autor explica que, dessa forma, a nova periodização corresponde aos fatos investigados e “tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com o critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas” (Saviani, 2019, p. 56). Entendendo por ideias pedagógicas, as ideias educacionais “na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Saviani, 2019, p. 42).

A história da formação de professores no Brasil, emergiu depois da independência e apresenta distinções ao longo de seis períodos transcorridos entre o ano de 1827 a 2006, os quais seguem, assim tematizados por Saviani (2009): 1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período compreendido entre os anos de 1827 e 1890 foi marcado pela promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que criou escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Assim, encontra-se descrito na referida lei em seu artigo 5º:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Saviani (2009, p. 144) ressalva e esclarece que está colocada aí a “exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”.

A denominação “ensino mútuo”, também conhecido como método lancasteriano, de acordo com Kulesza (2021), constituiu uma primeira tentativa de organizar a educação elementar nas novas nações emergentes na América Latina, pois representava solução econômica e eficaz, e configurava-se para os governantes naquele momento de realidade pós-colonial, um modelo adequado para a formação da nacionalidade.

Método pedagógico advindo da Inglaterra, quando foi recomendado para a instrução pública no Brasil, não consistia em novidade pedagógica, conforme relata Neves (2003) e o principal elemento que o caracterizava e definia era o uso de monitores de ensino, os quais, escolhidos pelos mestres por estarem em estágios mais “avançados” de aprendizagem, recebiam instrução à parte e eram responsáveis pela instrução de outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”.

Assim, Neves (2003, p. 156) sintetiza: “instrução útil no menor prazo de tempo, requerendo, para isso, um alto grau de racionalização do tempo, em que ordem e disciplina eram requisitos necessários”. Ainda de acordo com esse autor, “a principal função do mestre nesse método, vinha da autoridade do seu cargo” (Neves, 2003, p. 139). A ele cabia a responsabilidade de providenciar os recursos necessários ao desempenho das atividades, realização das avaliações e, principalmente, escolher, ensinar e vigiar os monitores em suas atividades.

Os primeiros professores desse método tiveram sua origem na iniciativa particular, eram nobres, e alguns poucos recebiam bolsa de estudo para estudarem fora do país, Inglaterra e França, para ficarem aptos a aplicarem o método no Brasil, favorecendo alguns anos depois a abertura de concurso para professores lancasterianos com o objetivo de suprirem as cadeiras de Primeiras Letras.

No entanto, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, realizou algumas alterações e adições à Constituição de 1824 e, em seu Artigo 10 § 2º, delega competência às províncias para legislar sobre a instrução pública, na especificidade do ensino primário e secundário. A esse respeito, Castanha (2006, p. 03) afirma que “O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo.”

No Ceará, nesse período, segundo Andrade (2010), o então presidente da província José Martiniano de Alencar, respaldado pelo referido Ato Adicional, iniciou em 1836, a reforma da escola de primeiras letras, com a publicação de uma sequência de leis voltadas para a instrução primária. Essa organização gerou expectativas e demandas para o ensino secundário, convergindo com a criação do Liceu, marcando assim, o início da construção do sistema escolar cearense.

Nesse mesmo ano, o referido presidente lançou a proposta de criação de uma Escola Normal em Fortaleza, como “unidade destinada para formação e qualificação de professoras, mesmo defendendo a utilização do sistema de ensino mútuo” (Andrade, 2010, p.3). Em decorrência do que vinha acontecendo na Europa e em outras províncias brasileiras que adotaram a criação das Escolas Normais para a formação de professores, pois em 1835, em Niterói, já havia sido instituída a primeira Escola Normal, atitude continuada por quinze outras províncias até o ano de 1890.

As referidas Escolas Normais funcionavam por intervalos de tempo e propunham formação específica, devendo guiar-se pelas coordenadas didático-pedagógicas, mas o que prevaleceu foi a constituição do currículo das escolas de primeiras letras. Fato reiterado por Saviani (2009, p. 02): “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”.

Embora a instalação das Escolas Normais tenha atravessado situações adversas, pois, a despeito de consideradas dispendiosas e ineficientes, prosperaram e se expandiram. Assim, a proposta de substituição por professores adjuntos, os quais deveriam atuar como ajudantes dos regentes de classe e ao mesmo tempo aperfeiçoar-se nas práticas de ensino e nas matérias, como forma de preparação dos professores, não vingou.

Saviani (2009, p.145) considera que “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890.” A referida reforma inovou com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal que deveria enfatizar a prática de ensino e enriquecer os conteúdos

curriculares. Por meio dessa organização, os profissionais responsáveis pela reforma acreditavam assegurar a formação dos professores que deveriam ser instruídos nos processos pedagógicos modernos e eficazes.

O padrão da Escola Normal expandiu-se até 1932 quando arrefeceu sob as luzes do advento dos institutos de educação, instituídos pelo Decreto 3.810 de 19 de março, concebidos e implantados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, respectivamente, o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933. Inspirados na então denominada Escola Nova, esses espaços seriam para o cultivo de uma educação no sentido de ensino e pesquisa. Assim, Anísio Teixeira, de acordo com Saviani (2009), transformou a Escola Normal em Escola de Professores, por considerar que a mesma falhara em sua pretensão de ser escola de cultura geral e profissional.

A exposição feita pelo autor passa a percepção de que a organização dos institutos incorporou da pedagogia as exigências de um conhecimento científico. “Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 146). Assim foi que os referidos Institutos foram incorporados às Universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935) consolidando-se como basilares na organização dos cursos de formação de professores para a escola secundária.

Em 1939, a partir do Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, adotou-se um modelo caracterizado por três anos para os estudos das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, tanto para os cursos de Licenciatura quanto para os de Pedagogia. Com essa generalização, Saviani (2009, p. 146) observou que “o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa, que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

Outro Decreto de nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, estruturou de forma nova o Curso Normal prevalecendo a divisão em dois ciclos do curso secundário: um que correspondia ao ciclo ginásial e outro ao colegial, respectivamente, com uma duração de quatro e de três anos. Ao primeiro ciclo caberia formar os regentes do ensino primário com funcionamento em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo objetivava formar os professores do ensino primário em Escolas Normais, bem como nos institutos de educação que contariam com anexos de jardim de infância e escolas primárias.

Aos Institutos de Educação coube ainda a função de ministrar cursos de especialização aos professores primários nas áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicada, canto e música, bem como cursos de administradores escolares com o objetivo de formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Em 1971, os ensinos primário e médio foram modificados em decorrência da Lei 5.692 que provocou uma reforma na educação brasileira, democratizando a entrada dos estudantes na escola pública porque fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, cuja nova estrutura ocasionou o desaparecimento das Escolas Normais, instituindo a Habilitação Específica de 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º grau (HEM).

Essa habilitação, de acordo com Saviani (2009), foi organizada em duas modalidades com duração diferentes: habilitação no ensino até a 4ª série (2.200 horas/três anos) e outra até a 6ª série do 1º grau (2.900 horas/quatro anos) com um currículo mínimo compreendido em núcleo comum, com obrigatoriedade para todo o ensino de 1º e 2º graus, garantindo a formação geral; e uma formação especial, composta de parte diversificada. Para as quatro últimas séries do 1º grau, a referida lei previu a formação de professores de nível superior, em cursos de licenciatura curta e plena, respectivamente, 3 e 4 anos de duração.

Saviani (2009, p. 147) evidencia que “a formação de professores para o antigo primário, foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.” Corria, em paralelo a essa legalidade evidenciada da educação brasileira, uma mobilização de educadores, no sentido de reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia baseados no princípio “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79 apud Saviani, 2009).

Assim, em 1982, numa tentativa de resolver a problemática, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal. Contudo, o referido projeto não teve continuidade tanto pelo seu quantitativo restrito, quanto pela ausência de ações voltadas ao aproveitamento dos professores formados pelos centros, nas redes públicas escolares.

A expectativa de que, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o problema da formação docente no Brasil fosse resolvido, não foi correspondida. O cenário que se revelou nesse período foi o que considera Saviani (2009) um “nivelamento por baixo” quando os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores são introduzidos como alternativa aos cursos de Licenciatura e Pedagogia, provendo uma formação mais “barata” e “aligeirada”. Posteriormente, em 2006,

ainda segundo o autor, as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, homologadas em abril de 2006, não ficaram imunes a essas características.

Ao analisar, em epígrafe, os períodos que caracterizam os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009, p. 148) revela “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

3.2 Formação continuada de professores – volta ao passado para pensar o futuro

A história da formação continuada de professores no Brasil revela um percurso de avanços, tensões e reconstruções conceituais que acompanham as transformações educacionais e políticas do país. Embora as primeiras iniciativas relacionadas à formação docente remontem ao período imperial, foi apenas no século XX que a preocupação com a atualização e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira começou a ganhar forma mais concreta.

Durante a década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 já trazia indícios da necessidade de formação em serviço, mas de maneira ainda difusa e pouco sistematizada. O marco mais importante, no entanto, veio com a Constituição Federal de 1988, que passou a valorizar o magistério como princípio fundamental, seguido pela Lei nº 9.394/1996 (nova LDB), que no artigo 67 institui a obrigatoriedade de programas de formação continuada como estratégia de valorização e qualificação profissional.

A genealogia proposta por Imbernón (2010), dividida em quatro etapas, nos possibilita visualizar situações importantes. Até os anos de 1970, início; anos de 1980, paradoxo da formação, pois revelou-se o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; anos 1990, introdução da mudança, apesar de tímida; anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

Para Imbernón (2010), “é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação” (p. 13), consciente da evolução da realidade social, do ensino, das finalidades do sistema educacional e da consequente mudança que os professores devem sofrer em seu processo de incorporação e formação e na sua forma de exercer a profissão.

Por volta da década de 1970, segundo Imbernón (2010) na maioria dos países latinos, foram realizados estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada, em que se analisava a importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação. Nessa etapa, a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação, caracterizando-se por ser um processo no qual os mesmos professores seguiam as atividades de formação que acreditavam lhes facilitar algum aprendizado.

No Brasil, a formação continuada aparece nos documentos legais, na segunda Lei de Diretrizes e Bases (1971) que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 traz “§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva” (Brasil, 1971). Melo e Santos (2020) observam a falta de um decreto que regulamente o modo de realização desses aperfeiçoamentos, deixando aberta a condição de variadas interpretações e, conseqüentemente, ações.

Nesse momento, nosso país vivenciava o regime instaurado no período de 1964 até 1985 e comandado por sucessivos governos militares, com intenso controle político-ideológico.

Os anos de 1980, trata-se de uma época de avanço rápido do autoritarismo sem alternativa, em que a racionalidade técnica predomina. O principal tópico de pesquisa na formação continuada é a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz. Paradoxalmente, de acordo com Imbernón (2010), é um período de resistência prática e crítica, pois aumenta o compromisso de educar a todos, as administrações começam a considerar a educação em termos de custo-benefício, existem muitas diferenças sociais, desigualdades crescentes e um maior abandono da educação por parte da população escolarizada.

Para Imbernón (2010), os anos de 1990 foi uma época fértil na formação continuada dos professores, novos conceitos e ideias foram se introduzindo e assim se difundiu com rapidez a pesquisa-ação, tão divulgada e conhecida, um novo conceito de currículo, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática e a reflexão na formação. Ao mesmo tempo que um período produtivo e criativo, também foi época de grandes confusões e discursos simbólicos, de adesão massiva às novas ideias por questão de modismo.

Assim é que, no final do século XX, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho (Gatti, 2008). Ao que acrescenta com uma análise crítica sobre a mais nova LDB 9394/96, afirmando que a lei “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos” (p. 64).

A partir desse período expandiu-se a oferta de programas ou cursos de educação continuada de forma exponencial. Apresentamos, a seguir algumas propostas e programas de formação que foram estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil.

Quadro 4 – Propostas e programas de formação no Brasil – 1997/2000

ANO	NOME	CARACTERÍSTICAS
1997	e-Proinfo	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.
1998	Parâmetros Curriculares em Ação	Dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Objetivo: apoiar os sistemas de ensino orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.
1998	PROFORMAÇÃO	Destinado aos professores com o Magistério e que lecionavam nas séries iniciais, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2000	PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)	Objetivo: proporcionar estudos, tendo como base transformações ocorridas, a partir de 1985, nas metodologias do ensino da leitura e da escrita, com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Fonte: quadro elaborado pela autora de acordo com dados do site MEC.

Imbernón (2009) reconhece os avanços da “formação permanente”, nesse período, quanto ao conhecimento teórico e na prática da formação, mas afirma que já estamos no século XXI, são tempos diferentes para a educação e a formação, e tem

consciência de que, hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza; (...) (p. 9 - 10, 2009).

A busca de novas alternativas permeia desde os anos 2000 até a atualidade, pois os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, e “começa a surgir uma crise da profissão de ensinar” (Imbernón, 2010, p. 22), evidenciada pela percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população desse novo século. Ganha espaço a opção de propor novos modelos de participação e relação na prática da formação.

Nesse processo, a formação continuada foi deixando de ser uma ação pontual para tornar-se parte integrante de um percurso de desenvolvimento profissional docente. Para Gatti (2009), essa formação deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado à prática e ao contexto escolar, envolvendo múltiplos saberes que se entrelaçam no cotidiano do trabalho docente. A autora ressalta que “a formação continuada precisa deixar de ser uma soma de cursos e atividades e tornar-se um percurso coerente de desenvolvimento profissional” (Gatti, 2009, p. 18).

Francisco Imbernón (2010) enfatiza que a formação deve ocorrer no interior da escola, inserida na realidade cotidiana do professor e orientada pela reflexão crítica. O autor espanhol defende que “a formação permanente dos professores deve ser contextualizada, crítica e reflexiva, ancorada nos problemas reais enfrentados pelos educadores em sua prática” (p. 21). Nesse mesmo sentido, Alarcão (2001) considera que a formação é um processo coletivo e contínuo de transformação profissional, pautado pela interação entre sujeitos e pela reflexão sobre a prática: “Formar-se é transformar-se na convivência com o outro e com os desafios da prática” (Alarcão, 2001, p.16).

Dessa forma, a história da formação continuada de professores no Brasil reflete uma trajetória de lutas por reconhecimento, profissionalização e valorização docente, marcada por disputas de projetos formativos e por diferentes concepções pedagógicas. Ainda que avanços significativos tenham sido alcançados, o desafio atual reside na consolidação de políticas públicas que promovam formações contextualizadas, contínuas, colaborativas e centradas na valorização da experiência e da autonomia docente.

3.3 Concepções teórico-metodológicas no contexto educacional brasileiro

No Brasil, a literatura na área de formação continuada, permite identificar diferentes concepções teórico-metodológicas que emergiram das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira e, encontram-se consolidadas e praticadas ao longo de décadas, na formulação de políticas públicas as quais, segundo Cunha (2015), influenciam diretamente os modelos de formação continuada: a positivista - que faz alusão ao paradigma da racionalidade técnica; a interpretativa - referenciada na epistemologia da prática; e a crítico-dialética - baseada na perspectiva sócio-histórica.

As referidas concepções refletem disputas epistemológicas, políticas e ideológicas e não se expressam apenas nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas, mas também nas políticas públicas, na formação de professores e nas diretrizes curriculares. Nesse contexto, é fundamental compreender os fundamentos que orientam as práticas educacionais e as concepções de ensino-aprendizagem predominantes no Brasil.

Historicamente, as práticas educacionais no Brasil foram marcadas por uma perspectiva tecnicista, especialmente durante os períodos de maior influência do modelo empresarial na gestão educacional, como nos anos de 1970. Nessa concepção, o ensino era centrado na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, visando à eficiência, produtividade e adaptação do indivíduo às demandas do mercado. Conforme Saviani (2008), o tecnicismo propõe uma prática pedagógica que reduz o papel do professor a mero executor de planos e técnicas, desconsiderando os aspectos sociais e históricos do processo educativo.

Em contraposição a essa perspectiva, na década de 1990, de acordo com Araújo (2015), Araújo (2015) e Silva (2015), reformas educacionais se apropriaram da concepção crítico-reflexiva estabelecendo uma política pública de formação de professores de âmbito nacional, diante da ineficácia do modelo convencional liberal-conservador, também denominado de racionalidade técnica. No entanto, segundo os mesmos autores, décadas depois, os estudos produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação indicaram que a formação continuada como processo de reflexão sobre a prática educativa apresentou mudanças pouco significativas nas práticas formativas.

Paulo Freire representa um marco teórico incontornável ao propor uma pedagogia libertadora, pautada no diálogo, na conscientização e na valorização da experiência vivida pelos educandos. Para Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 47). Sua proposta metodológica

baseia-se na problematização da realidade, partindo da leitura do mundo para a leitura da palavra, articulando saberes populares e científicos.

Assim, emergem as abordagens críticas, que passam a questionar o papel social da escola e do conhecimento. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por Libâneo em 1984, busca articular o conteúdo escolar com a realidade concreta dos alunos. Nesse mesmo ano, Saviani ministrou, na PUC-SP, uma disciplina com nome “Pedagogia Histórico-Crítica”, passando a adotá-lo para representar a tendência pedagógica que, até hoje, permanece em elaboração. A designação busca ressaltar a contraposição dessa pedagogia à concepção crítico-reprodutivista. Segundo Saviani (2011), a educação deve se constituir como prática social transformadora, superando o espontaneísmo e a neutralidade pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica é outra vertente teórica relevante, desenvolvida por Dermeval Saviani (2021), tendo como base a filosofia marxista, parte da análise das condições concretas de existência e defende uma prática educativa orientada para a formação omnilateral do ser humano. Segundo Gasparin (2003), essa abordagem concebe o processo educativo como mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade dos sujeitos, tendo como finalidade a emancipação humana por meio da apropriação crítica dos saberes historicamente construídos.

Além dessas, Isabel Alarcão (2001) contribui significativamente para a reflexão metodológica no campo da formação docente, ao defender a importância da reflexão crítica sobre a prática como eixo articulador da ação pedagógica. Para a autora, "ensinar é uma atividade complexa que exige constante reelaboração do saber e da ação, baseada na análise das situações concretas de ensino-aprendizagem" (p. 56).

Nesse campo, autores como Gatti (2009) e Imbernón (2010) destacam a necessidade de práticas formativas que estejam inseridas no contexto das escolas, voltadas à construção coletiva do conhecimento e ao desenvolvimento profissional crítico e reflexivo. Tais concepções teórico-metodológicas se opõem à formação prescritiva e descontextualizada, privilegiando uma abordagem colaborativa e emancipatória.

A perspectiva reflexiva da formação é também defendida por Pimenta (2012), que propõe a ideia do professor reflexivo como aquele que articula teoria e prática em um movimento crítico de análise e ressignificação do próprio fazer pedagógico. Segundo a autora, “a formação do professor exige que ele se torne sujeito do seu processo de formação, capaz de analisar sua prática à luz de referenciais teóricos e contextuais” (p. 20).

Cunha (1996) contribui ao apontar que a profissionalização do magistério implica compreender o professor como sujeito histórico e político, cuja formação deve estar vinculada

à construção de sua identidade docente. Nesse sentido, a formação não é apenas um acúmulo de conteúdos, mas a construção contínua de um *ethos* profissional comprometido com a transformação social.

Outra dimensão relevante é apresentada por Alarcão e Roldão (2007), ao afirmarem que a escola deve ser o *locus* privilegiado da formação docente. As autoras propõem uma abordagem que valoriza a colaboração entre pares e o desenvolvimento de comunidades de prática, nas quais os saberes pedagógicos se constroem na e com a escola. Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 33) reafirma:

“O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino”.

Gatti *et al.* (2011) destacam ainda que a eficácia das ações de formação continuada está diretamente ligada à sua capacidade de articular as necessidades reais dos professores, os projetos pedagógicos das escolas e as políticas públicas. Para as autoras, “ações pontuais, desarticuladas e alheias à realidade dos professores tendem a não produzir os efeitos esperados sobre a prática pedagógica” (2011, p. 34).

A concepção crítica e emancipadora da formação, presente nos autores citados, dialoga com a ideia de Henry Giroux (1997), que propõe o professor como intelectual transformador, comprometido com a justiça social e com a construção de uma escola democrática.

Dessa forma, observa-se que as concepções teórico-metodológicas que orientam a educação brasileira transitam entre modelos tradicionais, tecnicistas e críticos, sendo os últimos mais compatíveis com uma proposta de formação humana integral. Como destaca Pimenta (2002), “a prática pedagógica exige uma base teórica sólida, capaz de orientar a ação educativa em direção à transformação social e à formação de sujeitos conscientes e críticos” (p. 88).

Portanto, compreender essas diferentes concepções é essencial para analisar as políticas educacionais, a formação docente e as práticas pedagógicas, sobretudo em contextos que buscam superar a lógica instrucionista e promover uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano.

3.4 Aspectos legais e perspectivas

O art. 205 da Constituição Federal define que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse preceito é reafirmado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

A instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, fortaleceu um debate já iniciado sobre a formação continuada de professores, começando a estabelecer um compêndio legal sobre o tema em seu art. 63 inciso III, ao assegurar que os institutos superiores de educação deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996).

Na mesma lei, Art. 67, consta que a valorização dos referidos profissionais, deverá ser promovida pelos sistemas de ensino, que devem assegurar nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, incisos II, V). Observa-se, a partir de então, um crescimento de programas e propostas de formação continuada, sem haver, no entanto, delineamento de princípios e processos para que essa modalidade de formação de fato acontecesse (Silva; Martins, 2024).

O processo da legislação prossegue e, em 2003, a portaria ministerial 1.403/03 institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica que compreende: o Exame Nacional de Certificação de Professores, os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Em

O Exame Nacional de Certificação de Professores, citado no art. 2º, trata de uma avaliação dos conhecimentos, competências e habilidades, que, de acordo com Silva e Martins (2024), acarreta um sistema de classificação, reitera uma lógica promotora do mérito

profissional e incita a competição para a progressão na carreira e bonificação. O referido exame sofreu pressão dos professores, ocasionando o recuo de sua implementação e a instauração da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

O documento do atual Plano Nacional de Educação, instituído pela lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014), vigente para a década 2014-2024, estabelece vinte metas para a educação em aspectos como universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, redução das desigualdades e valorização dos profissionais da educação e responsabilidade dos governos federal e estaduais com a formação do nível superior. Apresenta as metas 13 a 16 dedicadas à formação de professores, sendo:

13) elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores;

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

Para o alcance da meta 16, específica para a formação continuada, são elencadas as estratégias a seguir:

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

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

3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014).

As estratégias elencadas não especificam o caráter e a concepção de formação continuada, e, como ainda não existe um Sistema Nacional de Educação, a despeito da proposição na LDB 9.394/96, fica dificultada a articulação entre os sistemas municipais e estaduais, o que favorece a desigualdade na formação docente em serviço (Silva; Martins, 2024).

Para Saviani (2021), a “não preocupação com a implantação de um sistema nacional de ensino, nosso país acabou por gerar um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo” (p. 94), ficando atrasado em matéria de educação ao acumular esse déficit que nos cria problemas muito sérios na atual circunstância.

Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada foram instituídas pela resolução n. 2 CNE/CP (Brasil, 2015), resultado do esforço histórico da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR), por sua atuação em defesa da melhoria da formação dos professores.

Essa resolução traz em seu bojo relevantes avanços porque destaca a complexidade da educação ao concebê-la como “processo emancipatório e permanente” (BRASIL, 2015, p. 6), reconhecendo a especificidade do trabalho docente condutor da práxis e considerando a realidade constitutiva das instituições educativas da educação básica.

As referidas Diretrizes ressaltam que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015, p. 14).

Em 2017, com a aprovação da resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consta nas disposições finais e transitórias, que na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de sua publicação (BRASIL, 2017).

Filho e Gonçalves (2023), ao analisarem características propostas à formação continuada de professores no contexto de implementação da BNCC, concluíram que princípios gerencialistas estavam presentes no documento analisado.

A proposição de alinhamento proposta, perpassa os documentos subsequentes, se evidencia na resolução n. 2 de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), referendada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Educação Básica) e traz em sua composição as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas.

Os estudiosos Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao analisarem o documento inicialmente proposto pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, consideram que essa política de alinhamento gera um estreitamento curricular, pois além de secundarizar dimensões mais amplas da formação humana, desconsidera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Destacam, ainda, no referido texto, a recorrência do uso de palavras como “resultados”, “eficiência”, “desempenho”, “objetivos, e a própria tríade “ensino-aprendizagem-avaliação”, revelando a aproximação desta proposta às teorias tradicionais de currículo, “diante das quais o campo de pesquisa em Educação já avançou e apresenta outras perspectivas possíveis” (2020, p. 6).

Para Silva e Martins (2024), há um rompimento com a concepção ampla e contextualizada de formação docente, revelando o intuito prescritivo para a construção de uma formação rápida, técnica e simplista, contribuindo para o aumento da precarização do trabalho e formação docente, portanto, pautada por interesses de mercado. Evidencia-se assim, munção nas mãos do empresariado da educação e contribuindo para a deterioração do esforço histórico por uma formação sólida e ampla.

O direito à educação é deslocado e reduzido ao foco na aprendizagem dos conteúdos que compõem os indicadores de competências e habilidades, mas não quaisquer e sim as competências para conformar os sujeitos ao contexto de degradação de

trabalho e desigualdade, para que ele atenda aos interesses do mercado e se veja como o único responsável por cavar sua empregabilidade e seu lugar no mundo (Silva; Martins, 2024, p. 6).

A adequação curricular da formação docente proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Educação Básica), efetiva-se em 2020, com a Resolução CNE/CP, n. 1, de 27 de outubro de 2020, pois a mesma dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica.

A resolução em destaque está organizada em cinco capítulos, intitulados da forma que segue: I - Do objeto; II - Da política da formação continuada de professores; III - Dos cursos e programas para a formação continuada de professores de professores; IV - Da formação ao longo da vida; V - Das disposições finais.

Em seu anexo I constam: um quadro contendo dez Competências Gerais Docentes; Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e às suas respectivas áreas; Competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional; Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - pedagógica; Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - institucional; Competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional (Brasil, 2020).

Neste documento a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como

componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

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

Orienta também que a Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), “por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas” (Brasil, 2020, p. 5), deve ser organizada atendendo às respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do que está prescrito na resolução.

No capítulo específico para Políticas de Formação ao Longo da Vida, em serviço, artigos 11 a 14, consta que “devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (Brasil, 2020, p. 6), e implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições. Entendemos que a formação ao longo da vida é uma concepção que implica formação em serviço.

Devem ainda ser estruturadas mediante ações diversificadas destinadas ao “desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional” e contextualizadas com as práticas docentes “efetivamente desenvolvidas”, devendo oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com “suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria)”, compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, e articulada com programas e cursos “flexíveis e modulados”, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo profissional (Brasil, 2020, p. 6).

“Pela primeira vez a formação do professor será baseada em competências e habilidades” (2020, p.26), essa afirmativa é uma das dez razões que Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apresentam como motivo para temer e contestar o documento da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica que consideram um retrocesso e parece “desconhecer o trabalho do professor”, atribuindo-lhe a grande responsabilidade pelo suposto fracasso atual e futuro sucesso da educação brasileira.

3.5 Reflexões sobre a natureza e os fins da formação continuada de professores

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. (Saviani, 2021, p. 11).

Partindo deste princípio, e apoiados em Freire (2023, p. 113) que indica um caminho afirmando que “ao compreendermos a realidade a partir de seus aspectos históricos sociais, amparados no materialismo histórico-dialético, ou seja, na práxis, é possível encontrarmos a gênese e fins da formação docente”, procuraremos com esta reflexão, iniciar a compreensão sobre a natureza e os fins da formação de professores e, em consequência, de sua formação continuada.

Saviani (2021) afirma que a natureza da educação se esclarece a partir da compreensão de que o homem, diferente dos demais seres vivos e fenômenos, necessita produzir de forma contínua sua existência, adaptando a natureza a si mesmo, ou seja, transformando-a pelo trabalho, de forma intencional e extraindo dela seus meios de subsistência, criando, conseqüentemente, um mundo humano, cultural.

Esse processo de produção da existência humana implica, cada vez mais, na produção de bens materiais, que se traduzem em trabalho material. Entretanto, Saviani (2021) diz que “para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (p. 12). Essa representação inclui aspectos que abrem a perspectiva de outra categoria de produção, traduzida como trabalho não material, ou seja, produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades - produção do saber - onde situa-se a educação.

Saviani (2021) apoiado em Marx (1978), distingue duas modalidades na produção não material,

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí (Saviani, 2021, p. 12).

Assim, se a educação pertence ao âmbito do trabalho não material, que tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, elementos que são considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, se constituem o objeto de preocupação das ciências humanas e interessam, enquanto é necessário, que sejam assimilados pelos homens. Nesse sentido, Saviani (2021) trata sobre os fins da educação reiterando que “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” (p. 13).

Seguindo essa linha, Freire (2023) compreende que “a educação mantém com o trabalho uma relação ontológica, ela será de um determinado tipo, em cada modo de produção, posto que o trabalho está na base da reprodução da vida” (p. 134), respondendo às necessidades específicas de cada sociedade. Assim, Severino (2006) nos diz que

É sob a prática do trabalho que os indivíduos se vinculam intrinsecamente à sociedade, fortificados por uma solidariedade orgânica que os mantém unidos, como se estivessem atraídos por uma força centrípeta. Por isso mesmo, a realização dos indivíduos em particular depende da boa realização da sociedade (2006, p. 627).

Freire (2023) nos conduz em reflexão sobre o atual estágio do trabalho mediado pela educação, “visto pela sociedade capitalista como sinônimo de emprego, condição de garantir sua subsistência e não como atividade humano social, que permite o processo de humanização” (p.129), subestimado também em sua capacidade de gerar riqueza no atual modelo de sociedade.

Fundamentada em uma visão ontológica, especialmente a partir de Lukács e Marx, a pesquisadora destaca que a essência da educação está ligada à práxis - ação humana intencional sobre a realidade - e possui uma relação intrínseca com o trabalho, base da constituição social. Para Freire (2023, p. 114) “a formação humana é o resultado do processo de trabalho e de educação, que desenvolve as capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos indivíduos”.

Para Saviani (2021, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, significando afirmar que ela é, ao mesmo tempo, “uma exigência do e para o processo de trabalho assim, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

Sobre o objeto da educação, ainda segundo Saviani (2021), podemos afirmar que diz respeito a dois aspectos: identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens para que eles se tornem humanos; e, a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. No sentido de que, o primeiro aspecto trata-se da distinção do que seja essencial, principal, fundamental, clássico, como critérios para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. O segundo, trata-se da organização dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos através dos quais, cada indivíduo realiza “a humanidade produzida historicamente” (p. 13).

A defesa de Freire (2023, p. 150) na condição de pesquisadora, é que

a origem da formação docente reside na necessidade de indivíduos, que na condição de ser orgânico foi capaz, em primeiro lugar, de construir sua esfera inorgânica a partir de um acúmulo de experiências em relação com a natureza, por intermédio do trabalho; e em segundo lugar, em interação com outros indivíduos, pois já vive em sociedade, não age sozinho, e é capaz de transmitir às novas gerações suas objetivações.

Com o advento do capitalismo industrial, a educação passa a atender às demandas da nova estrutura produtiva, resultando numa escola voltada à formação de trabalhadores para o sistema, marcada por um modelo caracterizado pelo dualismo, ou seja, ensino técnico e prático para a classe trabalhadora, e ensino teórico e humanista para as elites dirigentes. Nesse contexto, a escola se transformou em instrumento de reprodução social, moldando-se às necessidades do modo de produção capitalista.

Assim, partindo de Saviani (1994), podemos distinguir dois sentidos da educação: *lato sensu*: educação ampla, histórica, ligada ao processo de formação humana; e, *stricto sensu*: educação institucionalizada, formal, como é o caso da escola. A escola, como expressão da educação *stricto sensu*, reflete a lógica do sistema econômico vigente e deve ser superada como instrumento de mera reprodução, visando à formação plena do ser humano. A educação, nesse sentido, deve permitir que o indivíduo reaja criticamente às transformações da sociedade, por meio da práxis transformadora.

Neste contexto, a educação passa a ser entendida e valorizada como importante estratégia de autogestão do sujeito enquanto empresa útil, competente e competitiva. Goergen (2019, p. 7) de forma incisiva diz que, “a práxis educativa perde seu sentido de formação humanística para tornar-se um processo de aparelhamento, funcionalização e submissão de cada pessoa aos interesses, desígnios e expectativas do capital”. Este é o sentido profundo do que hoje se designa, superficial e sistemicamente, de “capital humano”.

Caminhando no mesmo sentido Freire (2023) defende que é possível encontrarmos a gênese e fins da formação docente ao compreendermos a realidade a partir de seus aspectos históricos sociais, amparados no materialismo histórico-dialético, ou seja, na práxis. Nesse sentido, aborda categorias fundamentais para essa compreensão como: a singularidade (o indivíduo), a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (as determinações históricas e culturais).

Essa abordagem mostra que o conhecimento e a formação humana são processos históricos, sociais e coletivos, o que reforça o papel essencial da educação e da docência na

mediação entre o indivíduo e a herança cultural da humanidade. A educação, nesse sentido, é essencial para a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Com o progresso histórico, cresce a complexidade da educação e sua importância como instrumento para a apropriação do conhecimento. Assim, a formação docente assume papel central nesse processo, pois viabiliza o acesso à herança cultural e à consciência humana. Nesse sentido, Freire (2023) reafirma que,

Eis aí a compreensão da natureza e dos fins da formação docente: fornecer as mediações adequadas, por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, necessárias à reprodução da humanidade de modo omnilateral, como ser universal (Freire, 2023, p. 150)

Ao mesmo tempo destaca que a mediação discutida é uma categoria complexa e “longe da compreensão dos paradigmas pedagógicos que atribuem ao professor ser um mero mediador” (2023, p. 151), e sim como “superação do imediato no mediato, em constante movimento de forma dialética” (p. 151) e em última instância, responsável pela humanização do ser humano.

Nos juntamos a Freire (2023, p. 153) e indagamos: “como humanizar em tempos de estranhamento, ou seja, de desumanização. Do obscurantismo científico, da decadência ideológica, do recuo da teoria. Qual educação queremos?”

3.6 Formação humana: caminho para uma educação democrática, emancipadora e transformadora

Pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana. A questão, portanto, que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana (Saviani; Duarte, 2010, p. 422).

Compactuando com essa ideia, Severino (2006) afirma que na cultura ocidental, a educação sempre foi vista como processo de formação humana, significando a própria humanização do homem “que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” (p. 621).

No campo da Filosofia da Educação, tem sido comum o entrelaçamento entre o próprio sentido da educação, seja escolar ou não escolar, e a formação humana. Esse vínculo tem como marco a concepção grega de Paideia cujo ideal de certo modo, é incorporado no sentido de *Bildung*, uma das noções mais significativas do século XVIII (Fonte, 2014).

Para Suarez (2005), apesar de seu sentido amplo e de caráter bastante dinâmico, a *Bildung* possui uma forte conotação pedagógica e sinaliza “[...] o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura” (Suarez, 2005, p. 193). Assim, exemplificando, do sentido trabalho, “elemento definidor e resultado do processo cultural” (p. 193), de viagem, “lá onde nos possamos formar e educar” e, como tradução, “pode e deve manifestar-se como um dos agentes principais da formação” (p. 195).

Assim é que, diante da complexidade e envergadura desta reflexão, e sem a pretensão de aprofundamento sobre o tema, aceitamos a sugestão de Severino (2006) em buscar o sentido da formação humana na Filosofia da Educação, incursionando em sua procura de ver quais os sentidos essa formação recebeu ao longo da tradição filosófica e na contemporaneidade, pela percepção das mudanças ocorridas nas concepções que “os homens fizeram de sua humanização” (p. 619).

A ideia de formação que o referido autor nos traz, a despeito do complexo conjunto de dimensões que o verbo “formar” tenta expressar, é como “processo do devir humano”, ou seja, “modo de ser caracterizado por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (Severino, 2006, p. 621).

A educação, nesse sentido, deixa de ser tão somente um processo institucional e instrucional, mas um revestimento fundamental formativo do humano, tanto na relação pedagógica pessoal de forma particular, quanto no âmbito da relação social coletiva. Portanto, a interação docente é considerada “mediação universal e insubstituível” dessa formação, tendo-se em vista a condição de educabilidade do homem (Severino, 2006).

Sob essa perspectiva, Severino (2006) recoloca em discussão as relações entre as diversas dimensões da educação humana, destacando as dimensões ética e política, que segundo o autor, prevaleceram como fundamentos da compreensão da própria natureza da educação.

A educação pensada como formação ética foi concebida no discurso da Filosofia antiga e medieval, como proposta de transformação aprimorada do sujeito humano e se radica na pressuposta universalidade da natureza humana. Essa afirmativa de Severino (2006) se complementa ao dizer que o conceito quer designar “uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo” (2006, p. 623).

A educação sob o signo da formação política, Severino (2006) afirma com segurança, que o Iluminismo ao instaurar sua proposta pedagógica, marcou a transição para

uma nova concepção de ser humano: racional, autônomo e perfectível. Esse pensamento, instaura-se sob o crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas, ocasionando o confronto entre a consciência ética e a realidade da vida política que é uma forte realidade autônoma que dita e impõe regras. Assim, a educação torna-se instrumento essencial para concretizar esse ideal, não apenas moral e individual, mas principalmente político. A formação humana exige, então, que o indivíduo seja também formado como cidadão, ou seja, como ser histórico e social, capaz de compreender e atuar dentro da realidade de uma sociedade com leis e organização própria.

Severino (2006) vale-se de Rousseau e Kant porque ambos, tomados por ele como os mais significativos representantes do projeto iluminista da modernidade, defendem que o homem só realiza sua liberdade e humanidade plenamente dentro da sociedade. Para Rousseau, a educação deve reconstruir o homem para viver como cidadão — até mesmo contrariando certos instintos naturais (a chamada “desnaturação”). Kant entende que a educação moral é a base para que o homem possa viver livre e em sociedade, exercendo sua autonomia com responsabilidade.

Desse modo, na modernidade, o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta, à luz de seus pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo naturalista (Severino, 2006, p. 626).

No século XIX, com pensadores como Marx, Durkheim e Weber, o foco se desloca ainda mais da interioridade para o contexto social concreto. Severino (2006) nos ajuda na reiteração quando diz que “sob as inspirações de todos os paradigmas epistemológicos daquele momento, o pensamento teórico se manifesta enfatizando a primazia do social” (p. 627). A educação passa a ser vista como parte do processo de formação social, não mais como algo neutro ou puramente psicológico.

De acordo com Severino (2006), Marx, por exemplo, entende que o homem é produto das relações sociais e das condições materiais de produção; logo, sua formação só pode acontecer plenamente dentro da luta contra a opressão e as desigualdades estruturais. Na Modernidade, então, a educação passa a ser vista como uma prestação pública, um direito que permite a constituição da cidadania, cabendo-lhe promover a integração social, formando pessoas aptas a viver e agir politicamente em uma sociedade racional e justa.

Ao trazer à tona a questão da natureza da educação em relação à formação ética e política, Severino (2006) se propõe a defender a hipótese de que a educação vem sendo

pensada hoje como formação cultural, cuja elaboração conceitual ocorreu como processo histórico-cultural de construção lógico-conceitual. Nesse sentido, a ideia de formação humana na sociedade contemporânea traz a ideia de formação e cultura (Goergen, 2019).

A modernidade inaugurou um novo sujeito plural e autônomo, em constante tensão entre razão e fé, liberdade e determinação sistêmica com a promessa de autonomia humana, mas também trouxe sua sujeição crescente a um sistema por ele mesmo criado. Segundo Goergen (2019), os interesses do capital, evidenciados como produtividade e lucro sobrepõem-se aos interesses humanos de dignidade, autonomia e liberdade, esse sistema transforma o sujeito de senhor da história em servo do capital, reduzindo a sua funcionalidade econômica. A educação, nesse contexto, passa a ter como principal função a formação de indivíduos adaptados às exigências do mercado, subordinando-se aos interesses de produtividade e lucro em detrimento da dignidade, liberdade e autonomia humanas.

“O sistema econômico vem se tornando o sentido e o norte do processo educacional”, argumenta assim Goergen (2019, p. 1), em sua reflexão sobre a formação humana em um contexto de proeminência das relações econômicas na orientação da vida subjetiva e social. Nestes termos, o sentido e o fio condutor do processo educativo não é mais representado pela formação do ser humano nas suas dimensões racional, ética, estética e sim a preparação das pessoas para os interesses do mercado, restringindo assim o seu papel social.

A educação, antes imbuída do ideal moderno de independência e autodeterminação, é, portanto, reconfigurada e transformada em mecanismo útil para o controle e subserviência das pessoas ao sistema. Configura-se assim a imagem ambivalente do ser humano: de um lado, imbuído do novo ideal de liberdade e autonomia; de outro, submisso às expectativas do sistema capitalista de produção e consumo (Goergen, 2019, p. 5).

Portanto, essa passa a ser a nova tarefa da educação, modelando as pessoas, tornando-as competentes e aptas a suportar as condições impostas pelo sistema econômico. Para Goergen (2019), “a mais impressionante ironia é que quanto mais competentes e bem-preparadas as pessoas se tornam, mais elas contribuem para o acirramento de suas próprias condições de dominação e dependência” (p. 6). Ressalta que a insistência na descrição dessa realidade não se trata de gerar desânimo ou resignação, mas de despertar a consciência crítica como condição de superação da situação limite em que o ser humano se encontra, defendendo a importância de formar e conscientizar as novas gerações preparando-as para ação e despertando o desejo humano de resistir e agir contra o movimento.

Nesse sentido, Goergen (2019) sugere o conceito de formação humana como centro da prática educativa, principalmente da escolar. Para ele, a educação “não pode ser reduzida ao processo de preparação para o sistema econômico, embora isto seja necessário, mas deve ter como eixo e sentido maior a formação integral do ser humano” (p. 20), comprometendo-se a fomentar nos jovens a consciência crítica, a responsabilidade ética, o respeito e a dignidade humana.

Somando a essas questões, trazemos Della Fonte (2014) que aborda a questão da formação humana a partir do conflito entre as formulações educacionais críticas e pós-críticas, apontando que a crítica às correntes dominantes na educação tornou-se mais complexa nas últimas décadas, em parte devido o enfraquecimento das teorias críticas e à ascensão de um pensamento de direita mais sofisticado no meio acadêmico.

Nesse contexto, sinaliza um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica porque, nesse movimento de refluxo das pedagogias contra hegemônicas, a única que se manteve atuante foi a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007), que ainda enfrenta o desafio de estruturar uma base sólida para uma postura propositiva, algo já diagnosticado desde os anos 1980. Reconhecendo o esforço coletivo de muitos autores em oferecer a essa pedagogia fundamentos propositivos, Della Fonte (2014) considera “fundamental indagar que perspectiva de formação humana a pedagogia histórico-crítica oferece?” (p. 386).

Em resposta a essa indagação, recorreremos a Saviani e Duarte (2010), que nos apresentam a formação humana na perspectiva histórico-ontológica, que se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx, e nos dizem que “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (p. 426) e, o que faz do indivíduo um representante do gênero humano é o trabalho, atividade vital, consciente, por meio do qual o ser humano incorpora a natureza ao campo dos fenômenos sociais.

Entendemos então, que essa compreensão marxiana da formação humana fornece uma base teórica fundamental para a pedagogia histórico-crítica, daí a referência ao materialismo histórico. No entanto, Saviani (2021) nos alerta que “é necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas” (p. 124). Assim, compreendemos que os pressupostos do materialismo histórico-dialético articulados à prática educativa, por meio da pedagogia histórico-crítica, afirmam a centralidade da escola na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social, numa perspectiva emancipatória.

Della Fonte (2014) concluiu sua abordagem, considerando que a “concepção de omnilateralidade em Marx pode contribuir para inspirar formulações pedagógicas críticas na consolidação de uma concepção humana que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas, e de outras perspectivas estetizantes” (p. 392).

Assim, para atingir uma formação humana integral, a genuína omnilateralidade, Sousa (2012), afirma que, exige-se o fim da alienação do homem pelo homem e “do homem em relação aos fetiches criados pelo modo de produção hodierno” (p. 100), bem como, a retomada da posse da natureza humana, que é o desenvolvimento de, e em todos os sentidos, de forma integral, no qual investirá suas faculdades e forças produtivas, “não somente para prover os meios imprescindíveis às suas necessidades materiais, mas, sobretudo, para sua satisfação espiritual” (p. 100).

4 CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE – DO NACIONAL PARA AQUIRAZ-CE

A educação vive hoje um cenário surpreendente: o homem deixa de ser a referência de seu próprio processo educativo. Já não importa pensar sobre o que é o ser humano, o que deseja ou deveria ser; interessa tão somente atender às conveniências e expectativas do sistema econômico que domina a sociedade, o mundo e as pessoas de hoje. O sistema capitalista neoliberal determina o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e sucesso. As referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo (Goergen, 2019, p. 2).

Há uma relação público-privado na formação continuada de professores que precisa ser observada, discutida e analisada. Historicamente, esse debate vem crescendo desde 1990, motivado pelos projetos de globalização da educação, via neoliberalismo, que tendem a incorporar uma perspectiva despolitizada e predominantemente técnica para a formação docente.

Muitos autores têm discutido os interesses diretos e indiretos da inserção do setor privado no sistema público educacional e as implicações dessa “parceria”, cientes da concretude desse mercado, via formação de professores metamorfoseada de “processos e pessoas”.

O movimento de globalização, no final do século XX, firmou-se como tendência econômica mundial, provocando grandes mudanças pela proposta de internacionalização do capital. Ou seja, grandes conglomerados multinacionais começaram a planejar, controlar e impor as regras do jogo no setor econômico. Além disso, a denominada revolução científico-tecnológica mudou novamente o modelo de produção, gerando discussões e exigindo investimentos no âmbito da educação e conhecimento. Paralelo e associado a essa tendência, ocorre, de natureza política e ideológica, a hegemonia da visão neoliberal, que impregna todas as sociedades e as perspectivas dos dirigentes mundiais. “Por conseguinte, há menos políticas públicas e mais mercadorias e serviços” (Bacelar, 2000, p. 6).

A partir desse contexto, perguntamo-nos: o que dizer sobre os contextos e atores nesse campo de disputa que se transformou a formação de professores? Quais suas motivações e interesses? Como se produziram e se tornaram dominantes? Essas e outras questões, de acordo com Felipe, Cunha e Brito (2021), estão presentes nas recentes políticas educacionais, que como políticas sociais, “põem em embate perspectivas diferentes e conflitantes de grupos e setores por eles representados sobre problemas sociais e soluções com as quais eles devam ser enfrentados” (2021, p. 130).

4.1 Formação docente em disputa: como os aparelhos privados têm prevalecido

Importante salientar que as políticas educacionais e as orientações legais para a formação de professores são fundamentadas por diferentes concepções de sociedade, educação, escola, resultando em interpretações antagônicas e disputas político-ideológicas (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020).

A orientação neoliberal que tomou conta do cenário político brasileiro de forma mais significativa a partir do governo de Fernando Collor (1990), alastrou-se posteriormente, provocando mudanças na sociedade atual e consequências diversas no campo da educação. As instituições públicas de ensino foram atingidas pelas transformações políticas e econômicas, fato que colocou os professores na linha de frente das referidas reformas.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as políticas educacionais foram marcadas pelas concepções neoliberais, momento em que as parcerias entre público e privado foram firmadas, desde a educação básica à pós-graduação, e implantados modelos gerenciais de gestão educacional, ampliando assim a dualidade na estrutura da educação. “Essas concepções predominaram tanto no conteúdo ensinado como nos métodos de sua produção, socialização e gestão” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 7).

A reforma do Estado empreendida pelo referido Presidente que marcou o reordenamento das funções do Estado e da gestão pública, estabeleceu que a execução de atividades como educação, cultura e saúde não deveria ser monopólio estatal e sim compartilhada com organizações públicas não-estatais, tornando-as mais competitivas e passíveis de controle por parte da administração pública e pelo social direto, uma admissão clara de regulação pelos princípios e lógica do mercado. A referida reforma “conformou a ideia de que fundações e associações sem fins lucrativos eram públicas e não privadas, com base na lógica que o que define a propriedade pública é o interesse geral e não o interesse privado, voltado para o lucro” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p.130).

Silva e Cruz (2021, p. 90), analisando esse processo de discussão das políticas educacionais, destacam dois projetos de sociedade e educação: “um projeto neoliberal-gerencialista e um projeto popular emancipador que, mesmo quando consideramos a existência de outras propostas, a polarização entre estes é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro”. Essa afirmação é reiterada por Brzezinski (2010, p. 186) quando diz que:

Os embates entre dois projetos de sociedade e de educação foram e ainda são enredados por atores que se localizam em dois mundos cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial. (...) Ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um.

O primeiro projeto a que as pesquisadoras citadas acima se referem e denominam como sendo dos tecnocratas e da sociedade política, é orientado por princípios mercadológicos cujos adeptos atuam na formulação de políticas de regulação e controle, defendem a formação dos professores de forma aligeirada e fora das universidades, voltada para atender os interesses do mercado do trabalho e da reprodução do capital, e adotam um modelo curricular fragmentado no qual o rendimento do aluno é avaliado por testes padronizados (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020).

O segundo projeto que representa a sociedade civil organizada, tem como princípio a qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação e defendem a escola pública, laica, universal e gratuita em todos os níveis como direito social de todos os cidadãos. Esse movimento desenvolve ações conjuntas a favor da formação e valorização dos profissionais da educação básica (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020).

Silva (2004) denomina os referidos projetos de liberal-corporativo e democrático de massas, respectivamente. Nos marcos do neoliberalismo, o primeiro projeto defende o Estado como gestor da livre expansão do capital e a focalização das políticas sociais nos setores mais pobres da população. O segundo defende a efetivação de novas relações sociais pelas quais o acesso aos direitos seja garantido numa perspectiva universal.

As divergências entre esses dois projetos podem ser localizados já na década de 1930, quando os educadores profissionais filiados à tendência educacional da Escola Nova que defendiam o Estado laico e democrático e pleiteavam a instalação da escola básica única e gratuita para todos os brasileiros enfrentaram, ideologicamente, àqueles que pretendiam manter os ideais da Pedagogia Tradicional, conservadora e acrítica, ou seja, um grupo formado por intelectuais católicos que defendiam a escola básica servindo aos filhos das classes privilegiadas (Brzezinski, 2010).

Esse antagonismo, segundo Brzezinski (2010), replicou-se durante a elaboração da lei 4.024/1961, primeira LDB, e sua tramitação no Congresso Nacional. Os católicos se organizaram a favor do ensino privado enquanto os liberais defendiam o ensino público, mais precisamente, embate entre os ideais do Pe. Leonel França e Alceu Amoroso Lima de um lado e de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo de outro.

No período de tramitação do projeto LDB atual (1988-1996), a disputa entre os projetos de sociedade e educação volta ao cenário político-ideológico, marcado pela presença de novos atores sociais, proprietários de escolas particulares e seus lobistas, pautados pela lógica do lucro, impulsionam uma nova força hegemônica no campo educacional, pois as instituições educacionais, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior foram concebidas como empresas de ensino.

O referido embate entre os atores de dois mundos em conflito sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino, diz respeito à tramitação dos anteprojetos da LDB/1996¹, que levou oito anos no Congresso Nacional. Essas diferenças evidenciam-se nas ações do Poder Executivo, Ministério da Educação (MEC), representado pelo Senador Darcy Ribeiro, de outro lado, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, legítimo representante do mundo real, composto por entidades da sociedade civil, ou seja, dois mundos que se confrontavam tanto no campo das ideias como das práticas.

A partir de 1997, as políticas educacionais apresentaram novo cenário, porém permanecendo

Os antigos atores sociais, tais como: associações, entidades e sindicatos que integravam o Fórum e mantiveram sua vigilância às políticas educacionais assumidas pelos governos de FHC e Lula. Foram retomadas por essas entidades expressivas manifestações tanto de modo isolado como em conjunto (Brzezinski, 2010, p. 194).

Brzezinski (2010) afirma que a referida lei foi sancionada e implementada com vigor nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2009, do segundo mandato), mas que no governo seguinte de Jair Bolsonaro (2019-2022), a disputa e a contradição entre esses dois mundos acirraram-se. Assevera ainda, que em sua análise da trajetória e desdobramentos da LDB/96 no transcurso de dez anos, “não foram abrandadas as contradições e as disputas entre o ensino público e o ensino privado em nosso país” (p. 203).

O que entendemos presentemente, é que o campo do conhecimento se tornou mais complexo, dinâmico e disputado, por isso mesmo perpassado por tensões, as quais precisamos nos defrontar como profissionais, sem ingenuidade na docência. Assim, “é nesta arena de disputa que as reformas educativas, em particular aquelas que visam intervir na formação docente, são produzidas e operadas” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p.130).

¹LDB- 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O contexto descrito por Gomez (2022), vem ao encontro do cenário que se apresenta também em Aquiraz-CE, caracterizado pela ansiedade dos professores, por uma política de formação docente continuada de qualidade, que privilegie sobretudo a formação humana, no sentido de promover mudanças significativas na prática docente e consequente melhoria na aprendizagem dos alunos.

4.2 Desafios e perspectivas da formação continuada de professores em Aquiraz-CE

Os professores têm que tolerar um alto nível de ambiguidade e incerteza, desenvolvendo processos, estratégias e tomadas de decisão, sob a pressão adicional de satisfazer as demandas institucionais e sociais incessantes (Gomez, 2022, p. 25).

A trajetória da política de formação continuada de professores no município de Aquiraz-CE revela avanços pontuais, descontinuidades e forte presença de parcerias institucionais externas. Desde meados da década de 2000, observa-se um movimento oscilante em termos de concepções teórico-metodológicas e estruturação de uma política pública sistematizada.

No período de 2005 a 2008, o Plano de Educação já evidenciava a formação continuada como estratégia essencial para o desenvolvimento de recursos humanos no município. Essa valorização da educação “responsável que é pela formação continuada e especialização dos recursos humanos do município” (2005-2008, p. 10), como motor de mudança social se alinhava a uma concepção mais crítico-reflexiva da formação docente, ainda que não houvesse, à época, um desenho estruturado de política pública.

Nesse contexto, Aquiraz vivia um processo de crescente urbanização, com expansão do setor turístico e imobiliário impulsionado pela proximidade com Fortaleza e pela construção do Complexo Turístico Porto das Dunas. No entanto, essa expansão não foi acompanhada de políticas públicas robustas de redistribuição de renda e desenvolvimento educacional, o que gerava disparidades sociais significativas entre as áreas urbanas e as zonas rurais do município. Podemos fazer uma leitura sobre a ausência de uma política educacional consolidada como reflexo de uma administração municipal mais voltada a demandas imediatistas do crescimento econômico do que ao investimento sistemático na formação de professores.

Durante o período de 2009-2012, as ações referentes à formação continuada objetivam “o aprimoramento da vida profissional dos professores e técnicos” (SME, 2009) e

têm como foco a execução de programas e projetos, por meio de parcerias público-privadas, destacamos como parcerias públicas:

- a) de professores alfabetizadores do primeiro e segundo anos do ensino fundamental responsáveis pelo Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, incluindo-se a Formação de Leitores, ambos alcançando um índice entre 70% e 115% em relação ao previsto no atendimento aos alunos, professores e escolas, além do estabelecimento de metas por escolas, mediante contrato com os diretores, visando a redução do analfabetismo escolar;
- b) de professores com exercício nos anos 3º ao 5º e 6º ao 9º, atuantes respectivamente, nos projetos gestar I e II em língua portuguesa e matemática, identificando-se também um alto nível de alcance do realizado sobre o previsto;
- c) em curso de especialização nas áreas de Ciências Humanas e Sociais por meio da UAB para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, alcançando 89,5% da meta pretendida.
- d) curso superior à distância de formação inicial em Pedagogia, por intermédio da UAB/UFC, atendendo 03 professores que atuam em educação infantil e 12 nos anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo 07 distritos;
- e) também através da UAB/UFC, foi realizado o curso na área de gestão escolar com a participação de 13 diretores com exercício em escolas de 06 distritos;
- f) curso de formação para coordenadores e supervisores pedagógicos promovidos pela SME, com 14 participantes atuantes em 09 distritos, o que representa 87,5% da meta estimada. (SEMEA, 2009)

Numa continuidade de ações no contexto das capacitações, foram desenvolvidos em parcerias privadas, dois programas para correção da distorção idade-série: Se Liga e Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna. Acrescentemos o projeto PETECA, projeto COM VIDAS, e parceria com a editora “Aprender”.

Entre 2013 e 2016, a política municipal incorporou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal de formação voltado à alfabetização e letramento matemático, com ações conduzidas diretamente por formadores da rede municipal, de forma mensal, aos sábados. Esse período marcou o aprofundamento de uma abordagem tecnicista, centrada em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com foco em resultados de aprendizagem.

Durante esse período, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Aquiraz-CE correspondente ao decênio de 2015-2024. O processo de elaboração culminou com a apresentação aos gestores escolares e posteriormente à Câmara de vereadores que o aprovaram, dando-lhe caráter de lei sob o n. 1119/2015. Sobre a formação continuada no transcurso do período são citados os programas seguintes: no âmbito estadual, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), MAIS PAIC - uma extensão do programa anterior e na

esfera Federal, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); formação na área de meio ambiente por meio do Instituto Chico Mendes. Em suas referências bibliográficas constam leis, resoluções, planos, decretos, tanto no âmbito municipal, quanto estaduais e federais.

O período de 2017-2020 caracterizou-se pela predominância da pandemia COVID-19, assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir de março de 2020. Nesse contexto de isolamento social, para a formação continuada de professores da rede municipal de Aquiraz, foi elaborado um plano na perspectiva de: a) metodologias ativas - ensino híbrido, inserindo aspectos tecnológicos; b) trabalho interdisciplinar e c) questões socioemocionais dos estudantes. O referido plano foi executado em ambientes virtuais, o que causou impacto no cotidiano dos professores, gerando ansiedade, resistência e evidenciando o quanto despreparados os professores estavam em relação ao uso das ferramentas digitais.

Além das formações de caráter pedagógico, “visando ampliar as percepções além dos muros da escola e melhorar a qualidade das relações, a partir da compreensão do ser humano”, a Secretaria Municipal de Educação (SME) contratou, em 2017, a realização do Curso “Educação do Pensamento via Filosofia Clínica – uma educação para a vida” (2020, p. 91), ministrado pela professora Rose Pedrosa e coordenado pela professora Clísia Maria.

Quando em 2019 foi firmado acordo de cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz e a Fundação Lemann para o desenvolvimento do Programa Formar, outras formações foram iniciadas com o apoio de instituições como Elos Educacional, Formar, Mathema, Sincroniza, Nova Escola, Instituto Avisa Lá: a) Metodologias ativas para coordenadores, professores e formadores; b) Planejamento de aula - Nova Escola - professores, coordenadores, formadores; c) Gestão para Aprendizagem – GAP - diretores e coordenadores pedagógicos escolares; d) Didática Específica em Matemática – DEMAT; e) Técnicos de Acompanhamento Pedagógico – TAP; f) Liderança Pedagógica; g) Didática Específica de Língua Portuguesa – DELP; e h) Metodologias Ativas.

Além desses parceiros, outros se somaram ao trabalho, a *Google For Education* com a formação de multiplicação de acesso à plataforma - sala de aula virtual para formadores e professores, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o grupo Egeiros responsável pela formação Cultura de Paz (6º ao 9º ano); Mais PAIC – Ed. Infantil, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano; Ensino Fundamental anos finais em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências.

Fruto de cumprimento do Compromisso 1 - Melhoria da qualidade da aprendizagem como direito do aluno - a equipe pedagógica coordenou o planejamento e a elaboração do “Documento Curricular de Aquiraz: Tecendo aprendizagens - um currículo

sentido e elaborado por técnicos e professores de Aquiraz” (2020, p. 18), alinhado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC com identidade local e aprovado pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA nº 3/2020). Teve como referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental.

A caminhada para elaboração do referido Currículo, foi iniciada em 8 de janeiro de 2019, quando da definição da equipe de coordenação, composta por técnicos da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz, que teria a função de “animar o processo de discussão e coordenar a elaboração dos trabalhos” (2020, p. 19). A partir daí a proposta da estrutura do documento foi discutida e, posteriormente, passou por várias alterações; na sequência, foram selecionados os professores que assumiram, com a equipe central, a produção dos textos introdutórios e dos arranjos curriculares por área de conhecimento/componentes curriculares.

Está descrito que o trabalho realizado pelos sujeitos que compõem a rede de ensino foi desafiador, intenso e produtivo, mas foi antes de tudo, formativo, prazeroso e pleno de esperanças(Aquiraz, 2020). É evidenciado que, até a implantação completa do Currículo, que se deu ao longo de 2020, mesmo na excepcionalidade, as escolas vivenciaram a Proposta Pedagógica do Município, elaborada em 2010 e citada anteriormente.

Em decorrência dessa excepcionalidade, ficou determinado que o currículo seria implantado presencialmente, a partir de 2021, já que em 2020 as escolas trabalharam com ensino remoto, “essa atipicidade trouxe graves consequências, acarretando perdas de aprendizagem considerando que alunos e professores, submetidos às atividades remotas, não puderam cumprir o que estava posto no currículo” (Aquiraz, 2020, p. 22).

Nesse sentido, outro documento precisou ser organizado e recebeu a denominação de “priorização curricular”, organizado pelos formadores que compunham a Coordenadoria de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), em articulação com os coordenadores, supervisores escolares e diretores, cujo teor contém “os objetivos de aprendizagem e as habilidades fundamentais”, que seriam trabalhadas para atender às necessidades pedagógicas dos estudantes, com proposta de implantação para 2021, podendo estender-se até 2022. Pode ser considerado um recorte do Currículo, anteriormente elaborado, constando a mesma estrutura.

Durante esse período, a formação em curso predominante correspondeu ao programa MAIS PAIC, gestado no âmbito estadual, portanto ministrado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1) aos formadores municipais que

asseguraram o repasse para os professores da rede municipal de Aquiraz, atendendo vários eixos, desde Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3º ao 5º ano e de 6º a 9º ano, com ênfase nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa.

Ainda na indefinição de data para retorno de aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SME), elaborou o Plano de Contingência (sem calendário definido) e o Plano de Retorno das Atividades Letivas Presenciais, ambos aprovados pelos Pareceres CMEA nº 1/2020, e CMEA nº 2/2020, respectivamente.

O “Plano de retorno das atividades letivas presenciais” teve seu embrião nas discussões proferidas pelo Comitê Municipal, instituído pela Secretária de Educação, com várias representações, tendo a responsabilidade de propor ações pedagógicas e sanitárias, que seriam observadas para um “retorno com segurança sanitária e pedagógica” (Aquiraz, 2020, p. 22). Das discussões resultaram vários protocolos, dentre eles o “Protocolo pedagógico - macro ações e detalhamentos” nos interessou, pois nele, o calendário letivo de 2021 foi pensado considerando a possibilidade do trabalho envolvendo ensino híbrido e com atividades domiciliares acompanhadas.

Os momentos formativos foram repensados no sentido de: a) introduzir formações interdisciplinares para reorientação dos planejamentos didáticos dadas as circunstâncias de inserção de dados numa planilha on-line requerendo a aprendizagem dos professores referente à tecnologia; b) ter cuidados com as questões socioemocionais dos estudantes como aspecto fundamental para o aumento da autoestima e para a aprendizagem; c) observar resultados obtidos nos momentos de avaliação de aprendizagem dos alunos para a redefinição de rumos.

Nesse mesmo protocolo pedagógico foram pensadas estratégias curriculares com foco na aprendizagem, adequação curricular, estratégias pedagógicas com foco nas metodologias ativas e modelos híbridos, avaliação formativa - avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem Escolar, ou seja, um plano de avaliação que inclua uma combinação de avaliações que forneçam evidências de que os(as) estudantes alcancem os objetivos traçados durante o processo (Aquiraz, 2020).

Outros documentos foram elaborados durante essa gestão como: Guia de Observação de sala de aula e Guia de Acompanhamento Pedagógico, elaborados com a participação de coordenadores pedagógicos. Iniciado, mas não concluído, o documento da Política Municipal de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, do qual trataremos com mais detalhes posteriormente, na análise de documentos.

Em 2022, foi aprovada a Lei Municipal nº 1.465/2022, instituindo um programa de financiamento para cursos de pós-graduação (mestrado) voltado aos servidores da rede

municipal. Embora represente um avanço na valorização docente, a lei indica como contrapartida o alinhamento das pesquisas desenvolvidas com temas da realidade educacional local, o que pode tanto fortalecer uma política situada, quanto limitar a autonomia dos docentes-pesquisadores, a depender da condução política da Secretaria Municipal. Em seu art. 9º consta que “os beneficiados com o auxílio financeiro desta lei, quando da elaboração de suas dissertações ou teses, prioriza como objeto de estudo temáticas relacionadas à educação municipal com o objetivo de fomentar a melhoria dos serviços prestados em sua área e atuação” (PMA, 2022, p. 3).

A formação continuada de professores no município de Aquiraz - CE, atualmente, acontece de forma presencial, numa periodicidade mensal, com uma carga horária correspondente a quatro horas e é ministrada por um grupo de professores da rede que são selecionados para assumir o papel de formadores. Existe um espaço físico construído especificamente para a realização dos encontros formativos, composto de auditório com uma capacidade para duzentas pessoas, três salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cozinha / refeitório, dois banheiros (masculino e feminino).

Nas escolas, não podemos afirmar que a formação continuada em serviço, aconteça com qualidade, dadas as condições singulares e diversas de cada instituição de ensino, pois esbarramos em desafios concretos: falta de tempo reservado no calendário escolar com essa finalidade, infraestrutura precária evidenciada pelas inadequações de espaço na maioria das escolas, e ausência sistemática de coordenadores pedagógicos preparados para a mediação dos processos formativos.

A situação de acompanhamento por meio de um profissional denominado “coordenador pedagógico”, cuja função é mediar a formação em serviço nas escolas, revela-se de forma diferenciada em cada unidade de ensino, pela irregularidade da presença desse profissional na rede, revelando uma situação de instabilidade.

Na maioria das escolas, cotidianamente, os professores conversam, debatem, de maneira informal sobre os problemas e situações que os afligem, com pouca intervenção ou muitas vezes sem a mediação desse profissional, formado ou orientado para essa finalidade, sem discussões teóricas aprofundadas e fundamentadas em estudos e pesquisas, apenas baseados em suas respectivas práticas.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE AQUIRAZ-CE

Assim, por meio dos instrumentos legais, seus referenciais e dos organismos internacionais que o endossam é possível identificarmos quais as concepções estão presentes nas propostas de conteúdo da formação dos professores. (Freire, 2023, p. 163).

Acreditando na premissa citada acima, nesta seção empreendemos o desafio de analisar o material institucional selecionado, sob forma de leis, planos de gestão, documentos internos, relatórios de gestão, projetos e programas, pautas de formações, que fazem parte do acervo da Secretaria Municipal de Aquiraz-CE (SME), com a finalidade de identificar a concepção teórico-metodológica presente na política de formação continuada de professores de Aquiraz-CE, bem como descrever mudanças ocorridas, decorrentes da implementação da BNC-Formação Continuada, verificando ainda, se a referida política de formação continuada promoveu a formação humana ao longo do percurso analisado.

Considerando que, em nossa busca pelos materiais institucionais da rede municipal de ensino de Aquiraz-CE, não encontramos resolução ou lei decidindo sobre a constitucionalidade (Silva, 2013) da Política de Formação Continuada de Professores, o que implicaria em sua legitimação, nos dispusemos a procurar evidências em outras ações/decisões, consideradas neste trabalho como parte de implementação, realizadas ao longo do tempo e registradas em documentos constantes do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz (SEMEA).

5.1 Na trajetória da política, o reconhecimento da concepção teórico-metodológica, a compreensão da formação humana e a descrição de mudanças

Iniciamos registrando que a missão da Secretaria Municipal de Aquiraz-CE, consta no Plano Municipal de Educação (2015-2024) e diz sobre “Garantir o acesso, a permanência com sucesso na aprendizagem e o desenvolvimento da educação integral humanizada, por meio de uma gestão democrática, considerando os aspectos referentes à ciência, cultura e cidadania”.

Seus valores dizem respeito a agir com compromisso e transparência na gestão pública democrática e uso correto dos recursos; buscar o desenvolvimento integral dos nossos estudantes e sua inclusão social; bem como o compromisso com a profissionalização e a

valorização dos profissionais da Educação e promover a eficiência na oferta e nos resultados dos serviços educacionais.

Sua visão é ser reconhecida como uma organização modelo de excelência na área da educação municipal pública, que busca o aprimoramento de suas atividades e tem como foco o desenvolvimento de capacidades, aptidões e valores, que permitam aos cidadãos o aprendizado da autonomia e democracia ativa.

As funções, por sua vez, consistem em organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política; Coordenador de Programas, Projetos e Sistemas Educacionais.

Assegurar o fornecimento do transporte e dos equipamentos de acessibilidade e mobilidade escolar aos estudantes é uma de suas atribuições, além de administrar os quadros, os sistemas de carreiras da educação e de avaliação do desempenho docente, bem como proporcionar apoio técnico e administrativo ao Conselho Municipal de Educação; ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; aos Conselhos Escolares das Escolas Municipais, e ao Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

O marco inicial desta análise foi o ano de 2000, quando da criação do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA), em 27 de março pela Lei n. 333/2000 que em seu Art. 1 afirma - “Fica instituído o Conselho Municipal de Educação, órgão deliberativo, consultivo e permanente das políticas municipais de educação, tendo como uma de suas competências: formular as estratégias e controlar a execução das políticas educacionais” (p. 1).

Nesse mesmo ano, o Sistema de Ensino de Aquiraz, também foi instituído em 20 de outubro pela Lei n. 383/2000. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu Art. 18 há a descrição do que os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação.

Entendemos a instituição do Sistema de Ensino de Aquiraz, como uma ação de desentrelaçamento prático ao avanço da teoria, considerando a materialidade da ação pedagógica de que trata Saviani (2021), ao afirmar que a falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos “diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria” (p. 92).

A análise documental a seguir foi conduzida à luz da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A partir do exame sistemático das proposições, foram identificadas quatro categorias temáticas centrais, intimamente relacionadas ao problema de pesquisa: 1) política educacional, 2) formação continuada de professores, 3) concepção teórico-metodológica e 4) formação humana.

Nas próximas seções, analisamos oito documentos, descrevendo inicialmente, em cada um deles, sua organização estrutural, seguida da análise temática, interpretativa e articulações com autores do referencial, acrescida de excertos dos documentos.

5.1.1 Plano de Educação de Aquiraz-CE (2005-2008)

O documento constitui-se de: 1) cenário geral do município trazendo os aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos; 2) o caminhar da educação no município, contendo: a) proposta educacional e linhas políticas que se contextualizam em três eixos: democratização do acesso à escola com qualidade, qualidade da educação e Gestão Democrática do Sistema Educacional; b) diretrizes estratégicas e linhas programáticas envolvendo: objetivos geral e específicos, metas globais, perfil e previsão de execução temporal e espacial, áreas de articulação, recursos financeiros, suporte técnico à execução e avaliação do plano, referências.

Sobre a categoria política educacional, os referidos eixos contêm princípios que norteiam a elaboração e execução das ações do Plano, que também demonstra articulação com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). As ações propostas são guiadas por dados diagnósticos que evidenciam desigualdades regionais, distorções no fluxo escolar e a necessidade de ações intersetoriais. A política educacional, portanto, é entendida como um processo de gestão articulada entre diferentes atores e instâncias, voltada à efetivação do direito à educação.

Os seguintes trechos, “O presente plano orienta a formulação da política educacional do município de Aquiraz”; “consolidar a política pública de educação com base na gestão democrática e na participação popular”, nos apontam para uma política educacional concebida como ação institucional planejada, vinculada à democratização da gestão e ao compromisso com a qualidade social da educação. Conforme Saviani (2009, p. 25), “a política educacional expressa o modo como a sociedade organiza a produção e a socialização do conhecimento, com vista à formação humana”. Essa concepção pressupõe

uma articulação entre o Estado e a sociedade civil para a construção coletiva do projeto educativo.

Em síntese, a política educacional é concebida como um processo democrático, orientado pela realidade local, articulado ao PNE e comprometido com a equidade e a qualidade social da educação pública.

A formação continuada, aqui tratada como prática permanente, evidencia uma perspectiva que busca articular formação e realidade escolar. Os seguintes excertos do plano nos ajudam a esclarecer, “implantar programa permanente de formação continuada dos profissionais da educação”; “a formação continuada deverá ser articulada com a prática pedagógica e as necessidades reais das escolas”. Imbernón (2010, p. 17) destaca que “a formação permanente dos professores deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional, ligado à prática e ao contexto, e não como simples atualização técnica”. Trata-se, portanto, de uma formação que visa à autonomia e à transformação da prática pedagógica.

A presença da formação continuada no documento destaca sua centralidade como estratégia de qualificação profissional e de valorização do magistério. O Plano reconhece que os recursos humanos são “a força motora” da política educacional e aponta para a necessidade de atualização técnica, pedagógica e metodológica dos educadores. A formação continuada aparece vinculada à ideia de melhorar a qualidade da aprendizagem e de alinhar o trabalho docente às novas exigências sociais e tecnológicas. Isso reforça a concepção de formação docente como processo permanente, e não apenas pontual.

Assim, a formação continuada é compreendida como instrumento de valorização docente e melhoria da qualidade da educação, articulada às demandas locais e à profissionalização crítica dos professores.

Sobre a concepção teórico-metodológica, a proposta pedagógica do plano baseia-se em uma concepção dialógica e crítica de ensino, comprometida com a realidade do aluno e a construção do conhecimento, evidenciada no seguinte trecho “o processo ensino-aprendizagem deverá respeitar as especificidades dos alunos e o contexto sociocultural.” Essa concepção busca formar sujeitos críticos e autônomos ao propor “adotar metodologia participativa, investigativa e interdisciplinar.” Pimenta (2002, p. 19) argumenta que “a prática pedagógica precisa ser compreendida como um ato político e ético, que se dá na articulação entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber da experiência”.

A formação humana é um eixo implícito, porém presente, no discurso político-pedagógico do Plano. Ela se manifesta na valorização da “cidadania”, na promoção dos

“valores culturais locais” e na preocupação com a “inclusão de populações vulneráveis” (crianças, jovens e idosos). Ao defender que a escola cumpra sua função social, o documento explicita uma concepção de educação integral, voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. A referência à função social da escola e à valorização dos “valores que enriquecem a população aquirazense” remete a uma perspectiva humanista de educação, que ultrapassa os aspectos técnico-instrumentais, “desenvolver o ser humano de forma integral: cognitiva, afetiva, ética e social.” Gatti (2019, p. 42) ressalta que “a formação docente deve contribuir para a constituição de sujeitos reflexivos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade social”. Essa afirmativa fica reiterada no seguinte trecho: “A educação deve promover a cidadania, a solidariedade e o respeito à diversidade.”

Nessa perspectiva, a formação visa ao desenvolvimento integral do educador enquanto sujeito histórico, ético e político. Nesse sentido, entendemos que a formação humana no Plano está associada à cidadania, à valorização cultural e à promoção de uma educação integral, em consonância com os princípios da dignidade e emancipação social.

Além das citadas categorias temáticas, encontramos menção sobre a valorização dos profissionais da educação e a aprendizagem do aluno, considerados como componentes vitais no alcance da qualidade com respaldo na LDB 9394/96. Paulo Freire é citado como referência na capacitação continuada e em serviço, como “contribuição para uma ação reflexiva do educador em sua relação com o aluno” (p. 55). Algumas afirmativas de Paulo Freire são citadas e admite-se que “a prática educativa vigente dos educadores de Aquiraz já incorpora as afirmações do renomado autor” (p. 55). Fica esclarecido que

como subsídios para a capacitação continuada e em serviço dos educandos, torna-se importante que no contexto da sua programação se inclua a análise de alguns conceitos expressos pelo referido autor, que de certo contribuirão para uma ação reflexiva do educador, na sua relação com o aluno. (Aquiraz, 2005, p. 54).

Sobre o perfil do educador que o município deseja alcançar diz-se que será conquistado não só pelo aperfeiçoamento profissional como com a melhoria das condições de trabalho, da utilização de currículos inovadores quanto às concepções de aprendizagem, aos conteúdos, às metodologias, às práticas pedagógicas e o sistema de avaliação. Declaram que as diretrizes estratégicas apresentadas mantêm coerência com as políticas educacionais que se respaldam no Plano Nacional de Educação.

O plano em análise, ao se referenciar em Paulo Freire, propõe uma formação pautada na reflexão crítica sobre a prática docente, valorização do contexto sociocultural e da experiência dos docentes; e, humanista, no sentido que se preocupa com a “formação da cidadania”, “valores e cultura”, “ética”, “democratização da escola”, “honestidade” e “transparência”, dentre outros termos encontrados no interior do texto, e que se relacionam com o conceito de formação humana estudado. Essa concepção encontra-se pouco presente, atualmente, nas políticas nacionais vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, observa-se que os elementos identificados no plano convergem com os pressupostos teóricos da formação docente crítica e da educação como prática social. Tais concepções dialogam com a perspectiva defendida por Isabel Alarcão (2001, p. 53), ao considerar que “a formação de professores é um processo de construção coletiva, em que o conhecimento é produzido a partir da prática e da reflexão sobre a prática”. Essas articulações revelam o alinhamento parcial da política municipal com os objetivos desta pesquisa, especialmente no que tange à valorização da formação humana e da prática reflexiva no exercício docente.

5.1.2 Plano Municipal de Educação (2009 – 2012)

Sua estrutura organizacional é similar ao documento do período anterior, com os dados devidamente atualizados de acordo com o período vigente, acrescido de uma previsão de cursos a serem ministrados e um quadro com os indicadores educacionais básicos. Em anexos constam três quadros compostos de: 1. Escolas por distrito; 2. Escolas com previsão de melhoria física; 3. Dados do SPAECE – ALFA/2008. Em sua introdução são indicados princípios: sustentabilidade, democratização, intersetorialidade, justificados “pela coerência em se manter um fio condutor na análise das ações programadas, buscando sempre seus efeitos na escola” (Aquiraz, 2010, p. 8).

A política educacional revela-se na percepção de que “a sistematização da programação educacional prevista para a gestão municipal 2009/2012” (p. 7), esse excerto resume bem o quanto o plano adota uma linguagem estratégica e programática, com metas e ações claras, buscando garantir o direito à educação de qualidade. A política educacional é apresentada como instrumento de planejamento racional e de democratização do acesso e da permanência na escola, pois está reafirmado que “o município tem clareza do que deseja oferecer à população aquirazense em termos de desenvolvimento da educação” (p. 7) e “a Prefeitura/Secretaria de Educação assegura condições de funcionamento das escolas públicas

para o cumprimento da sua função social” (p. 7). Sendo assim, interpretamos que a política educacional nesse período revela como ação articulada, com metas, recursos e compromissos institucionais, voltada à efetivação do direito à educação com equidade.

Quanto à categoria formação continuada de professores está explicitada a importância de investir na formação continuada dos profissionais da educação, através de núcleos específicos e cursos: “previsão de cursos e capacitação dos profissionais da educação ao longo do plano”; “núcleo de Formação/Ensino Fundamental”. A formação é vista como eixo estruturante da qualidade educativa, articulada ao aperfeiçoamento permanente das práticas escolares. A formação continuada é concebida como política estruturante de valorização docente e de melhoria contínua da prática pedagógica, evidente no seguinte trecho transcrito: “formação continuada como instrumento de valorização docente e melhoria da prática pedagógica”.

Quanto à concepção teórico-metodológica, somos convidados a uma reflexão sobre as ideias de Jussara Hoffman e Rubem Alves porque ambos “chamam atenção para o significado do conhecimento integrado aos valores humanos, carregados de sentimentos, relacionando o processo educativo com a realidade vivenciada pelos educandos” (p. 9). Os autores do documento destacam que o fator preponderante da avaliação é “a utilização dos resultados produzidos na adoção de políticas para a solução de desvios identificados” (p. 9), contribuindo com respostas coerentes à melhoria da educação no município. Fica esclarecido sobre os procedimentos utilizados na avaliação do Plano que dizem sobre informações emitidas pelos educadores responsáveis pelo monitoramento à execução dos projetos e ações realizados nas escolas, e mediante ideias expressas pelos gestores e captadas via aplicação de um questionário objetivando perceber a repercussão do Plano na escola, cujos indicadores trabalhados se referem às linhas que traduzem à política educacional do município.

A formação humana proposta pedagógica fica evidenciada por uma concepção de educação voltada para a formação integral do aluno. Há um esforço em articular o conhecimento escolar com o contexto sociocultural dos educandos, valorizando a construção de sentidos a partir da realidade local. O que percebemos nos trechos a seguir: “a escola compromete-se com a aprendizagem... estimulando o aluno ao desejo de aprender e estabelecer relações com o meio ambiente e convivência social”. Assim, fica reiterada a formação humana como compromisso com a cidadania, o respeito à diversidade e a inserção crítica do aluno na comunidade, confirmada nesse trecho: “educação como prática de melhoria da qualidade de vida da população”.

O documento apresenta ainda, os resultados das realizações da secretaria Municipal, em forma de execução de projetos, metas e ações, contendo a especificação da ação, unidade de medida, período de execução e previsão espacial, com base nas linhas políticas traçadas na Proposta Educacional: democratização do acesso à escola com qualidade, qualidade da educação, gestão democrática do sistema educacional. A linha política denominada “qualidade da educação” tem como objetivo assegurar uma boa qualidade do ensino com o aprimoramento do processo educativo, através de uma prática de avaliação institucional e da aprendizagem, capacitação e melhoria das condições de trabalho dos recursos humanos. Nessa linha, encontramos a especificação das formações com a definição de metas a serem alcançadas.

Como uma forma de aferição dos resultados dos cursos realizados, a Secretaria Municipal de Educação - SME assegura o acompanhamento ao desempenho do professor, observando a aplicação dos conceitos e conteúdos trabalhados nas capacitações, faltando até então, uma sistematização desses resultados. Pelo conjunto de atividades formativas destinadas aos professores, encontra-se coerência com as opiniões dos gestores escolares sobre a participação dos professores nas formações, confirmada com bons resultados, por 73,9% das escolas; negada por 8,7% destas, omitida por 17,4%, embora, de modo geral se percebe uma valorização do papel do professor frente ao desempenho da escola.

5.1.3 Proposta Pedagógica (2010)

Esse material compõe-se de um conjunto de quinze livros, sendo, Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, com respectivas disciplinas. Em cada um deles consta: a primeira parte da proposta que se constitui dos Referenciais Teóricos e Metodológicos; a segunda está organizada em componentes curriculares constituídos de competências, conteúdos, descritores e ações didáticas; e a terceira parte inclui as considerações pedagógicas, avaliação, referências bibliográficas e a lista com os nomes dos professores colaboradores e coordenadores participantes da elaboração.

A política educacional está evidenciada em suas considerações pedagógicas e são estabelecidas três dimensões do trabalho pedagógico: o planejamento, o acompanhamento pedagógico e as intervenções pedagógicas. Seguem detalhamento sobre o desenvolvimento do planejamento individual e coletivo e, orientações ao coordenador/supervisor sobre o acompanhamento às salas de aula e respectivas intervenções.

A formação continuada de professores revela projetos desenvolvidos em parceria com universidades denotam característica de uma formação continuada entendida como processo coletivo e contínuo, aprendizagem em rede, revelando-se numa linha de concepção colaborativa e dialógica evidenciada pela elaboração do documento intitulado, “fruto de um trabalho coletivo dos profissionais da rede municipal de Aquiraz” (Aquiraz, 2011, p. 7), concluído e distribuído a todos os professores, diretores e coordenadores da rede municipal em 2011. “Sua construção desenvolveu-se em um processo de formação continuada, no qual os educadores contribuíram de forma significativa” (2011, p. 7). O trecho aqui transcrito encontra-se na apresentação do referido documento, como evidência de um dos pilares fundamentais da elaboração da proposta, a contribuição de cada professor nas pesquisas e discussões em relação aos Parâmetros Curriculares, à legislação vigente, aos programas de formação, aos livros didáticos e aos saberes pedagógicos adquiridos ao longo de suas respectivas experiências.

No tópico sobre os Referenciais Teóricos e Metodológicos, consta que a Proposta Curricular do município de Aquiraz está inserida nas abordagens “sócio interacionista e construtivista” (p. 9) e que ressignificar a função social da escola envolve “uma proposta curricular em ação” (p. 9).

Os referenciais teóricos e metodológicos apresentam pontos em comum e, outros se modificam de acordo com a disciplina e o ano/série correspondente. Assim, as referências que são comuns a todos os livros, Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / 9394/96), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) - Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Nesse documento, de forma interligada, observamos as tentativas de homogeneização dos conteúdos via o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que pretendiam atingir todos os níveis de ensino (Azevedo, 2004).

Os excertos seguintes nos confirmam a preocupação com a formação humana dos professores, que supõe “um perfil de profissional com competências e habilidades nas questões do ensinar e num ensino focado nos valores morais, éticos, religiosos; na equidade, na valorização da criatividade e no compromisso com a qualidade da educação” (Aquiraz, 2011, p. 9).

Os autores citados em suas referências, como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Alarcão, Pimenta, Wallon, Zabala, Nóvoa e outros, dialogam com a formação humana firmando coerência com a concepção dialógica e colaborativa apresentada em seu texto.

A Proposta Pedagógica em análise trata da avaliação da aprendizagem segundo Luckesi (2005) que considera a avaliação da aprendizagem como um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando em que permite tomar conhecimento do que ele aprendeu ou não, e reorientar para que supere suas dificuldades e carências na medida em que o importante é a aprendizagem. Nesse sentido, a concepção da avaliação direciona-se em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. Sugere-se, ainda, a autoavaliação, mesmo “não sendo ainda uma prática frequente, nas salas de aula da rede de ensino” (Aquiraz, 2011, p. 104).

Ainda sobre a avaliação encontra-se descrito que na “perspectiva de escola cidadã, a avaliação caracteriza-se como contínua, cumulativa, participativa, investigativa e diagnóstica” (Aquiraz, 2011, p. 99). Na abordagem sobre avaliação contínua e cumulativa, a proposta respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 24, inciso V, constando que: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

5.1.4 Plano Municipal de Educação (2015-2024)

Elaborado de forma democrática, pois discutido em reuniões plenárias e conferências, contando com a participação de representação de profissionais das escolas, dos conselhos escolares, dos vários Conselhos existentes no município e da Câmara Municipal de Vereadores.

Contendo 18 metas, das quais destacamos aqui as que se relacionam com a formação continuada de professores:

Meta 4 – Melhoria da qualidade da educação básica no município cuidando, especialmente, da aprendizagem dos alunos.

Meta 4.1 – Adotar iniciativas de formação continuada para os professores, preenchendo as lacunas da formação inicial;

Meta 6.15 – Fomentar a formação continuada de docentes para que promovam com qualidade o atendimento educacional especializado nas escolas municipais das zonas urbana e rural, inclusive, quilombolas;

Meta 6.18 – Fomentar a formação continuada de professores lotados em salas de ensino regular que atendem à clientela de educação especial;

Meta 14 – Adoção de iniciativas que viabilizem a formação continuada dos profissionais de educação de nível superior, estabelecendo parcerias para a elevação

da qualidade da educação básica no município, pelo menos no segundo ano após a implantação deste Plano;

Meta 11.19 – Promover a formação continuada de docentes da rede pública que atuam na educação de jovens e adultos.

Meta 15 – Valorização dos professores cuidando especialmente de salário, formação, carreira e condições de trabalho, chegando ao final da vigência deste PME com professores habilitados e pós-graduados nas áreas específicas, lotação em uma única escola e ambientes escolares adequados, pedagogicamente, com materiais didáticos suficientes adequados.

15.2 – Divulgar e estimular o uso de plataforma eletrônica disponibilizada pelo MEC, para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

15.4 – Ofertar, buscando o apoio das universidades públicas, programas específicos, preferencialmente em EaD, para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, e para a educação especial.

A política educacional é apresentada como um compromisso público com a qualidade social da educação: “Política Pública voltada para uma educação e um ensino comprometidos com a inclusão social”, articulando ações, metas e indicadores com base em legislações nacionais (CF/88, LDB, PNE). Há ênfase na responsabilidade coletiva da gestão e dos profissionais com os resultados da aprendizagem, reforçando o princípio da responsabilização social e da gestão democrática, explicitados nos seguintes excertos, contidos na introdução do documento (p. 21):

“...responsabilização social no serviço público educacional”

“...o conceito de escola pública como um bem público”

“...ações planejadas com metas e objetivos.”

O que nos leva a uma compreensão da política educacional como um projeto público com base democrática, planejada, participativa e orientada por resultados pedagógicos e sociais.

A categoria formação continuada de professores, apresenta-se como eixo estruturante da qualidade educacional e defende-se a necessidade de aproximação da formação docente e a prática cotidiana, da gestão escolar, “...aproximar os polos de gestão, formação e prática didática...”

Também se reconhece que a valorização dos profissionais passa pela melhoria das condições de trabalho e da qualificação técnica, especialmente diante das tecnologias educacionais. A formação docente é contínua, situada e indispensável à efetividade do processo ensino-aprendizagem, vinculada à valorização do magistério e à inovação pedagógica: “a valorização do Magistério (formação, remuneração, condições de trabalho e

prática didática)” (p. 23) e “a necessidade de formação... para o uso de equipamentos modernos e suficientes...” (p. 21).

A propostateórico-metodológica encontra-se sintetizada no seguinte excerto: “assim como serve de base para as teorias Sociointeracionista e Construtivista da Aprendizagem – em construção no sistema de ensino de Aquiraz” (p. 23).

Sobre a categoria formação humana, a proposta pedagógica do plano adota a “Pedagogia do Amor” como fundamento ético e filosófico da atuação educacional, “Pedagogia do amor como esteio da política educacional, implicando às escolas, a prática da tolerância, da solidariedade e o respeito aos direitos do aluno” (Aquiraz, 2015, p. 23). Bem como valoriza a escuta, a empatia, o acolhimento e o reconhecimento da diversidade como elementos formativos “...acolhimento, música, uma palavra amiga, um jogo, uma atenção individual... planejar didáticas profissionalmente...” (p. 23).

Nesse sentido, compreende-se que a escola é chamada a desenvolver práticas afetivas e humanizadoras, que potencializem a aprendizagem e a convivência, ou seja, “...ações que favoreçam a aprendizagem significativa” (p. 23), o que nos conduz na percepção de que a formação humana é vista como condição essencial à cidadania, à convivência ética e ao desenvolvimento integral dos sujeitos da educação.

5.1.5 Relatório de Gestão (2017 – 2020)

O relatório está organizado em dez compromissos que foram pactuados pela gestão com todos que faziam parte da Secretaria Municipal de Educação:

- 1) Melhoria da qualidade da aprendizagem como direito do aluno – ações pedagógicas em permanente fazer e refazer; 2) Universalização do acesso e permanência na escola como direito fundamental; 3) Evitar o abandono, monitorando a frequência de alunos e alunas na escola - Todos na Escola; “4) Apoiar as escolas na busca da consolidação da gestão eficiente, responsável, democrática e participativa como caminho, visando à melhoria das relações interpessoais para obter melhores resultados de aprendizagem”; 5) Melhorar a infraestrutura da rede e dos transportes escolares, suprindo as escolas de material e equipamentos necessários para criar condições para que os estudantes queiram permanecer na escola, aprendendo; 6) Melhorar a qualidade da alimentação escolar, cuidando dos aspectos nutricionais, respeitando os hábitos locais e ampliando o número de refeições servidas a cada dia; 7) Cumprir as metas do Plano Municipal de Educação e do Plano Plurianual; 8) Valorizar as pessoas, reconhecendo-as como agentes de transformação; 9) Executar recursos financeiros com responsabilidade social e transparência; 10) Apoiar o trabalho desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação e pelos Conselhos de Controle Social: Conselho do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica - FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar - CAE, respeitando sua autonomia.

A política educacional municipal é marcada por princípios de equidade, participação e qualidade, pautada em compromissos estratégicos e alinhada ao PME, BNCC e diretrizes nacionais. A estruturação do currículo local evidencia a autonomia e o protagonismo pedagógico de Aquiraz. As seguintes unidades de registro localizadas no documento pretendem confirmar essas afirmativas: “compromissos assumidos... qualidade da aprendizagem como direito do aluno”; “a SME entende que o pedagógico se fará melhor se a escola tiver condições de oferta satisfatórias”; “currículo elaborado alinhado à BNCC... Documento Curricular de Aquiraz”; “cumprir as metas do Plano Municipal de Educação – 2015 a 2024.”

Consideramos, então, que a política educacional de Aquiraz, no documento referido, é compreendida como um projeto coletivo, planejado e baseado em dados, com foco na garantia de direitos e na melhoria dos indicadores educacionais.

A formação continuada de professores é abordada como processo sistemático, centrado na melhoria da prática docente, apoiada por parcerias com instituições como a Fundação Lemann e a CREDE 1, conforme os excertos “mantendo vivo e requalificado o programa de formação continuada dos(as) professores(as)” e “formação continuada... com foco no PNAIC e no Mais PAIC.” E aparece como resposta direta aos desafios do ensino remoto, valorizando o papel do educador como agente transformador: “dar continuidade às formações: MAIS PAIC, metodologias ativas, Gestão para Aprendizagem – GAP, Plataforma *Google for Education*”. Nesse sentido, afirmamos que a política de formação é contínua, alinhada a práticas atualizadas, com enfoque na inovação pedagógica e no fortalecimento da identidade profissional do professor.

Quanto à concepção teórico-metodológica, a análise desse material permitiu-nos observar que a gestão da Secretaria de Educação compreende que a “essência da escola é a aprendizagem do aluno” (Aquiraz, 2020, p. 18) e foi para a melhoria do ensino e da aprendizagem que todos os esforços foram direcionados. Ou seja, os olhares voltaram-se para a “qualidade da aprendizagem, considerada como direito fundamental da pessoa humana” (p. 16).

Sobre a formação humana, perpassa o documento nas ações de acolhimento emocional, “cuidando das competências socioemocionais das pessoas que fazem o sistema de ensino” (p. 15); escuta ativa, “promover espaços de escuta qualificada” (p. 43) e construção de vínculos “realizar ações de acolhimento emocional com estudantes” (p. 43). A valorização do educando como sujeito de direitos e emoções reflete uma visão ampliada da educação, pautada na integralidade do ser humano: “Educar nossas crianças e jovens para a vida e para a

felicidade” (p. 18). Portanto, a educação é vista como prática humanizadora, promotora do desenvolvimento socioemocional e da cidadania crítica, especialmente no retorno às aulas pós-pandemia.

5.1.6 Programa de Formação de Professores (2024)

Nesse programa, os documentos analisados foram: o Plano de Formação 2024 – Língua Portuguesa (6º ao 9º ano), o Plano de Formação 2024 – Matemática (3º ao 5º ano) e o Plano de Formação 2024 – Matemática (Anos Finais), que abordam as formações continuadas de professores para o ano de 2024, entendendo como recortes de um universo bem maior, cuja elaboração é realizada mensalmente. A estrutura desse programa de formação está organizada da seguinte forma:

identificação do curso - formação continuada de professores; público-alvo; carga horária de 60 horas; periodização; componente curricular; quantidade de cursistas participantes; justificativa; objetivo geral; metodologia; estrutura da formação descrita com: fundamentação teórica do tema, competência socioemocional (BNCC), desenvolvimento das práticas curriculares e atividade de pesquisa; tema gerador / tema complementar; desenvolvimento das ações; materiais; referências (SME, 2024).

O cronograma descrito acima tem foco nos resultados das avaliações externas e nos conteúdos, e associa a formação continuada ao desempenho em avaliações externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Dessas características depreendemos uma concepção com base teórica na gestão por competências e da pedagogia das competências de acordo com seus objetivos: “Fortalecer a formação de professores para o ensino contemporâneo, de modo a atender às demandas da sociedade e desenvolver competências necessárias para o exercício da profissão” (Plano de Língua Portuguesa de 3º a 5º ano, p. 1).

Sua proposta centralizada em cronogramas específicos por áreas/disciplinas nos permite conceber uma proposta fragmentada, causando a invisibilidade da totalidade do processo da política.

A política educacional revelada nos planos está fortemente alinhada às diretrizes nacionais (BNCC e DCRC), com foco na gestão por resultados, evidente nesta unidade de registro “aplicações do SAEFA: monitoramento contínuo da aprendizagem” e “avaliação da aprendizagem como ferramenta de gestão de resultados”, e na recomposição das aprendizagens, especialmente no contexto pós-pandemia: “recomposição das aprendizagens

pós-pandemia” (Plano de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano, p. 2). A formação continuada se articula, assim, à efetivação do direito à educação de qualidade e com equidade.

A formação continuada de professores é concebida como um processo permanente, reflexivo e vinculado à prática pedagógica. Os planos enfatizam o uso de metodologias ativas, o planejamento colaborativo e a avaliação diagnóstica como ferramentas para o aprimoramento docente. Podemos enfatizar como unidades de registro: “realizar encontros mensais de formação continuada...”, “planejamento, elaboração e aplicação de sequências didáticas...”, “metodologias ativas como estratégia no fortalecimento da aprendizagem”(Plano de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano, p. 2), entre outras.

A concepção teórico-metodológica evidencia o compromisso com abordagens pedagógicas contemporâneas, como o ensino por competências, por afirmar que “o ensino por competências exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais...”. Valoriza também a mediação ativa do professor e a valorização da aprendizagem significativa, porque constatamos que “a aprendizagem ocorre na relação com o outro e se torna significativa quando contextualizada...” e, “o professor como mediador da aprendizagem que propõe situações-problema” (Plano de Matemática de 6º a 9º ano, p. 1). Tais concepções estão articuladas à Base Curricular e sustentam as práticas formativas propostas nos documentos.

No que se refere à formação humana, os documentos ressaltam a importância de “abordar múltiplas dimensões humanas” (Plano de Língua Portuguesa de 3º a 5º ano, p. 1) sem, no entanto, definir as dimensões, e evidenciam a escuta ativa e a diversidade como fundamentos para a atuação dos professores. A “competência socioemocional (BNCC)” é destacada como dimensão essencial do trabalho educativo trata-se da “reflexão sobre acolhimento e diversidade como parte da prática docente” (Plano de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano, p. 3).

5.2 Mudanças em curso – Documento Curricular de Aquiraz – DCA (2020)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, e instituída em 2019, de natureza normativa definidora do conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, “significou o redimensionamento da política curricular para as escolas da educação básica de todo o país” (Vasconcelos; Rocha, 2024, p. 4), e motivou a rede municipal de ensino de Aquiraz a elaborar

o “Documento Curricular de Aquiraz: tecendo aprendizagens”, como ação de alinhamento nesse processo.

Sua elaboração foi iniciada em 8 de janeiro de 2019 e em novembro do mesmo ano foi entregue à Secretária de Educação que encaminhou em 2020 ao Conselho Municipal de Educação para apreciação, aprovação e homologação, o que ocorreu pelo Parecer CMEA nº 3/2020, dando-lhe legitimidade e legalidade para implantação nas escolas, a partir de 2020. O referido documento encontra-se organizado com as etapas da educação básica que estão sob a responsabilidade do município: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa ação encontrou respaldo no que determina o Conselho Nacional de Educação no Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que: “a BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.”

Nesse sentido, o currículo traz como referências legais o Documento Curricular Referencial Nacional - MEC (1998); o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2019): princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, elaborado pela SEDUC; a Resolução Nº 474/2018 e o Parecer Nº 906/2018 do Conselho Estadual de Educação que, respectivamente, fixou e aprovou, normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará.

A orientação da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz é que a partir desse momento, os projetos pedagógicos e regimentos escolares da rede municipal de ensino de Aquiraz deveriam ser redefinidos para adequá-los às exigências legais e pedagógicas.

Na Resolução 474/2018 do CEE, em seu Art. 24 no capítulo que trata das atribuições dos sistemas de ensino estadual e municipais e suas redes escolares, está explicitado que compete: “organizar a formação continuada para os profissionais do magistério, visando à compreensão dos propósitos e normas da BNCC e das alternativas para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentidos e significados ao conhecimento escolar, estabelecendo vínculos entre os educandos e as escolas” (p. 15).

O “Documento Curricular de Aquiraz: tecendo aprendizagens”, organiza-se da seguinte forma: 1) Contando como tudo aconteceu; 2) Apresentação; 3) Introdução; 4) Referenciais teóricos e metodológicos que embasam o documento curricular do município de Aquiraz; 5) As metodologias ativas: chegando ao século XXI com duas décadas de atraso; 6) Documentos legais que respaldam o currículo de Aquiraz; 7) Organização da BNCC e do referencial curricular de Aquiraz; 9) Diagnóstico da realidade: os indicadores educacionais de Aquiraz; 10) A base e o foco no desenvolvimento de competências; 11) Compreendendo a formação de habilidades como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos; 12) A escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Aquiraz, compromete-se com; 13) a escola em permanente aprendizagem; 14) Modalidades de ensino - o desafio e o direito da educação fora da idade certa; 15) Educação especial: direito, oportunidade e desafio; 16) Educação das relações étnico-raciais: educação indígena e quilombola; 17) A necessária transversalidade no currículo; 19) A educação infantil no Plano Municipal de Educação de Aquiraz 2015-2024; 20) A avaliação como instrumento para melhorar o trabalho pedagógico infantil; 21) Arranjo curricular da educação infantil; 22) Cumprindo a necessária transição da educação infantil para o ensino fundamental; 23) O ensino fundamental no contexto da educação básica, segundo a BNCC; 24) Avaliação de aprendizagem.

A política educacional proposta apresenta-se como normativa, colaborativa e emancipadora. Ela articula documentos legais (BNCC, LDB, PME), valoriza a identidade local e propõe uma ação pedagógica comprometida com a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade, conforme atesta o seguinte trecho:

Porque cremos na força da educação como propulsora de transformação, queremos e vamos promover a melhoria da qualidade da aprendizagem nas escolas de Aquiraz, e isso significa assegurar aos nossos meninos e meninas o direito de aprender, respeitando a pluralidade de pensamento, criando espaços para viver e conviver com a diversidade, rompendo com as intolerâncias, amando a si mesmos, ao outro e ao planeta (p. 17).

Há indicativos de que se fundamenta no diálogo entre diretrizes nacionais e a realidade local, “Aquiraz utilizou a Base, o documento estadual e o diagnóstico da realidade educacional do município para a elaborar seu currículo” (p. 19), buscando superar a fragmentação curricular e promover justiça educacional, conforme o trecho “trabalhar princípios e valores que venham promover desenvolvimento integral da pessoa humana” (p. 20).

A formação continuada é destacada como ação estratégica da Secretaria Municipal de Educação, promovendo encontros de planejamento coletivo e práticas reflexivas como mostra este trecho “A Secretaria tem sistematizado ações de formação continuada, de planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e de observação de sala de aula...”

As formações apoiam a implementação de metodologias ativas e do ensino por competências, exigindo do professor uma postura mediadora, crítica e flexível: “O professor é um mediador da aprendizagem...”, bem como “O ensino por competências exige que o professor desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais...”

Dessa forma, a formação continuada é tratada como eixo estruturante da qualidade pedagógica, vinculada ao cotidiano escolar e aos desafios do ensino-aprendizagem.

Quanto à concepção teórico-metodológica—o foco é no desenvolvimento de competências específicas (cognitivas, técnicas e socioemocionais), com a forte presença da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “a BNCC propõe que os sistemas de ensino superem a fragmentação curricular tão comum e passem a trabalhar, pedagogicamente por competências” (p. 26), alinhada às agendas internacionais e, em consequência, faz parte de uma política que associa a formação ao desempenho em avaliações externas.

A perspectiva da formação humana está presente na proposta de educação integral, nas abordagens de Vygotsky e Perrenoud, e na valorização da diversidade, da escuta e da construção coletiva, a perceber no trecho: “a aprendizagem ocorre no relacionamento com o outro, para depois ser internalizada individualmente” (p. 23).

Concebemos que o currículo valoriza o desenvolvimento afetivo, social e ético como parte do processo educativo, apreciando os seguintes trechos: “Esses princípios são a base para a formação da cidadania (respeito ao patrimônio público, ao outro, a si mesmo e ao planeta)” (p. 40). Ao destacar esses valores e princípios como foco da ação pedagógica, evidencia-se a pretensão de resgatar o diálogo e o amor entre as pessoas. Entendemos, então, a formação humana como prática que promove o desenvolvimento integral do sujeito e reforça o papel social e afetivo da escola.

Selecionamos dois dos tópicos relacionados para confirmar tendências da política em se firmar nos preceitos da formação humana: “8) Os princípios que dão corpo à BNCC e ao referencial curricular de Aquiraz: éticos, políticos e estéticos; equidade; educação integral. 18) Educando nossas crianças e jovens para a vida e para a felicidade” (Aquiraz, 2020).

A Educação Infantil apresenta a proposta de trabalhar com os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contidos na

Base Nacional Curricular, além dos cinco campos de experiência: 1. o eu, o outro e o nós; 2. corpo, gesto e movimentos; 3. traços, cores, sons e formas; 4. escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - constantes na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram trabalhados multidisciplinarmente e os anos finais, organizados por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ensino Religioso e seus componentes curriculares correspondentes.

O documento destaca os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem trabalhados nas várias etapas/anos de escolaridade/modalidades e está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia); Ensino Religioso). Arranja os vários componentes curriculares, elencando os objetos de conhecimento, sugerindo práticas pedagógicas aos professores, além de focar nas habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes.

O desafio de fazer interdisciplinaridade permeia todas as áreas de conhecimentos que são animadas por metodologias ativas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências e das habilidades, com foco nos objetivos de aprendizagem. Percebemos, então, o alinhamento deste documento à Base Nacional, implicando, portanto, que competências e habilidades são reassumidas como elementos fundamentais na estruturação dos currículos nos diversos níveis de ensino (Vasconcelos; Rocha, 2024).

É possível perceber como as competências assumem categoria central neste documento que acompanha a proposta da Base Nacional Comum Curricular nesse sentido. Isto não acontece por acaso, como observa Kuenzer (2002), as mudanças no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação produtiva, lançam as bases do conceito de competência que “assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (2002, p. 1). Nesse sentido, o conceito de competência

se aproxima do saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (Kuenzer, 2002, p.1).

Observamos a retomada da importância das competências como um elemento central na estruturação do processo de aprendizagem durante a formação de professores, quanto à formação continuada, contudo, é perceptível uma lacuna à ênfase em uma formação mais reflexiva e politicamente engajada (Vasconcelos; Rocha, 2024). Esse alinhamento nos permite relacionar este documento a uma concepção de formação com a pedagogia das competências que para Duarte (2003) é uma pedagogia que “desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (Duarte, p. 620).

5.3 Política de formação continuada dos profissionais da educação de Aquiraz - CE - iniciando a conversa e a escrita

Na verdade, nos defrontamos com o que podemos designar de um desenho de política de formação continuada que pelo título, “Política de formação continuada dos profissionais da educação de Aquiraz - CE”, nos possibilita perceber, não se restringir tão somente aos professores da rede municipal de Aquiraz. O termo, profissionais da educação, nos indica a inclusão de outras categorias que elencamos no decorrer desta análise.

O desenho da referida política, embora contendo vinte e duas páginas, possibilita uma análise, mesmo que limitada, e, apresenta os seguintes tópicos: introdução, aporte teórico, dimensões da política de formação, forma de avaliação das ações formativas e, do impacto na aprendizagem dos alunos.

Na introdução constam apenas as orientações para a escrita (discorrer sobre histórico, parcerias e suas justificativas, critérios e formas de levantamento de necessidades formativas). Em seguida, a apresentação diz tratar-se das diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada que será desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz e que o que está explicitado é resultado de trabalho coletivo que envolveu o diálogo entre professores, diretores, coordenadores, técnicos professores formadores, professores de AEE, secretários escolares, agentes administrativos, nutricionistas, motoristas, todos que formam a rede de ensino do município. Assim, mencionados todos esses profissionais, entendemos o motivo da abrangência definida no título “profissionais da educação”.

Também nesse documento, como no Currículo de Aquiraz, a evidência volta-se para a participação dos sujeitos envolvidos em sua construção.

A análise demonstra que na categoria Formação Continuada, essa política adota uma abordagem prática e reflexiva. No entanto, o foco está no diagnóstico das necessidades reais, no uso de métodos ativos e no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, com formações estruturadas em serviço e alinhadas ao planejamento escolar, porque os excertos nos dizem que as “formações devem ser planejadas com base em diagnósticos de avaliação e observações de aula”.

A “Casa do Saber Justiniano de Serpa”, considerada espaço central desse processo, é descrita como um espaço físico reservado para as formações presenciais, mas a escola é descrita como principal espaço para a formação, e propício para “O HTPC [...] é espaço estratégico para formação coletiva em serviço”. Sendo assim, a formação continuada é entendida como processo permanente, situado e colaborativo, com foco na transformação das práticas pedagógicas e no fortalecimento da aprendizagem. Pois, afinal, “a formação deve envolver o professor em atividades ‘mão na massa’...” e “visa contribuir com o desenvolvimento profissional [...] e a melhoria da aprendizagem dos alunos”.

A dimensão humana da formação é valorizada por meio do respeito à experiência prévia dos docentes, da escuta ativa, da afetividade no processo formativo e da construção da identidade profissional, pois, “aprender envolve significados cognitivos e afetivos [...] deve mobilizar interesses, motivos e expectativas.”

O documento reforça que o professor aprende pela experiência, pelo diálogo e pelo enfrentamento de desafios significativos, e que “a formação deve respeitar o que o professor já sabe e propor novos desafios”. Portanto, a formação humana é promovida por práticas formativas que reconhecem a subjetividade, a história de vida e os vínculos afetivos como elementos fundantes da profissionalização docente. Nesse sentido, “É tentando aprender que se aprende [...] e a identidade vai se desenvolvendo ao longo da formação.”

A política de formação está ancorada em bases legais Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Plano Nacional de educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), ao afirmar que “A formação está prevista na LDB, PNE e PME e deve ser assegurada pelos sistemas de ensino.” Esclarece ainda, que está respaldada por parcerias estratégicas e voltada para a efetividade da aprendizagem, e cita que “A SME firmou parceria com a Fundação Lemann, Elos Educacional, Mathema e Avisa Lá”. Está proposto também, uma formação que articula currículo, avaliação, acompanhamento e evidências, com um olhar sistêmico e participativo, pois “O planejamento das formações deve considerar o que os professores e alunos já sabem” e que “as formações serão avaliadas pelo impacto na aprendizagem.” Nesse sentido, acreditamos que a política educacional proposta é democrática,

articulada em rede, orientada por resultados e comprometida com a equidade e qualidade da educação pública.

No aporte teórico, constam mais orientações sobre a escrita (discorrer sobre as concepções pedagógicas da política de formação) e a seguir, em alguns tópicos, a escrita encontra-se iniciada: pressupostos teóricos e metodológicos das ações formativas; foco em aspectos pedagógicos; métodos ativos de aprendizagem; implementação das formações; alinhamento das formações com as práticas da escola e da rede, e com outras políticas indutoras (currículo e avaliação); qualidade das formações pautadas pela prática e orientadas a ela; planejamento de qualidade baseado em evidências.

Sobre as dimensões da política de formação - as orientações sobre a escrita discorrem sobre como podem acontecer, se presencial, semipresencial, compulsória, eletiva, na escola, na secretaria etc., quem são os envolvidos no processo. Neste tópico consta um quadro que descreve os grupos e, respectivamente, a periodicidade em que devem acontecer as formações.

O quarto tópico é designado para as formas de avaliação das ações formativas, nele fica evidenciada a necessidade da elaboração de instrumental de coleta de dados que contribuam para o replanejamento das formações. As sugestões para o registro são variadas: instrumentos de acompanhamento, pesquisas de satisfação, observação de aula, testes de conhecimento aplicados aos alunos dos professores participantes das formações, portfólios, seminários e rubricas.

“Do impacto na aprendizagem dos alunos” é um tópico que nada consta escrito, diz apenas que deve discorrer sobre as formas de avaliar as ações formativas por meio do impacto na aprendizagem dos alunos. Inferimos assim, que neste tópico constaria a avaliação da política, resultando em um relato de resultados de programas, avaliando os impactos da política sobre os grupos-alvo, com proposição de mudanças e reformas, realizada por grupos decisores (Silva, 2013).

Em seguida, encontra-se um cronograma formativo referente ao ano de 2019, definido para gestores e coordenadores, Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1º ano do ensino fundamental e manipuladores de alimentos, explicitando período, carga horária e sugestão de temática. Em suas referências, evidentemente incompletas, são citados os seguintes documentos: CONSED, MEC/SEB - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica - Orientações Gerais, Guia de Orientações Gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, Bernadete Gatti, Resoluções do FNDE.

Ressaltamos que, a escrita desse documento foi apenas iniciada, visto que, no processo, houve a identificação do problema, estabelecimento de agenda, encontrando-se em fase de formulação, momento em que foi descontinuado. Desafio para o qual nos alerta Saviani (2021) ao discorrer sobre descontinuidade:

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível (p. 92).

Como pode ser observado, ao longo dessa análise, tivemos a oportunidade do contato com documentos, denominados de formas variadas: planos, propostas, relatórios, programas e política, e entendemos como tentativas de uma estruturação de política educacional. Os referidos textos são caracterizados por uma estrutura organizacional também diferente e servindo a vários propósitos e objetivos.

Assim, para melhor visualização e compreensão dos documentos analisados, elaboramos um quadro-síntese, contendo o tipo de documento e seu respectivo período de elaboração, e as categorias temáticas: política educacional, formação continuada docente, concepção teórico-metodológica e formação humana, respectivamente com recortes de textos contidos na análise descrita anteriormente.

Quadro 5 – Quadro-síntese dos documentos analisados: categorias temáticas (com base nos conceitos centrais e nos trechos dos documentos) e subcategorias

Período / Documento	Formação continuada docente	Política Educacional	Concepção teórico-metodológica	Formação Humana
Plano de Educação 2005–2008	Aperfeiçoamento docente; sustentação da qualidade do ensino; investimento técnico-pedagógico; políticas de valorização profissional.	Diretrizes municipais alinhadas ao Plano Nacional de Educação; gestão democrática e participação social; acesso e equidade no atendimento educacional; políticas públicas articuladas à realidade local.	Aponta para uma concepção pedagógica crítica, que valoriza a realidade do aluno como ponto de partida do processo educativo; indica o uso de metodologias ativas e dialógicas, promovendo o protagonismo do sujeito e a integração entre saberes.	Valorização da cidadania; formação integral do sujeito; educação para a vida e o trabalho; educação em valores e direitos humanos.

Plano Municipal de Educação 2009-2012	Aperfeiçoamento profissional; núcleo de formação; cursos e capacitações.	Diretrizes e metas do PME; qualidade da escola pública; planejamento educacional estratégico.	Prevalecem características de uma concepção colaborativa e dialógica.	Função social da escola; relação escola-comunidade; cidadania e convivência social.
Proposta Pedagógica 2010	Formação continuada entendida como processo coletivo e contínuo; aprendizagem significativa em rede.	Proposta pedagógica como papel fundamental na ação dos professores; melhor aprendizagem dos alunos; Parâmetros Curriculares, legislação vigente, programas de formação.	Abordagens sociointeracionista e construtivista; ressignificação da função social da escola; proposta curricular em ação.	Ensino focado nos valores morais, éticos, religiosos; na equidade, na valorização da criatividade e no compromisso com a qualidade da educação
Plano Municipal de Educação 2015-2024	Valorização do magistério; prática didática; condições de trabalho; qualificação técnica.	Planejamento estratégico; gestão democrática; direito à educação; responsabilização social.	Teorias Sociointeracionista e Construtivista da Aprendizagem	Pedagogia do amor; relação professor-aluno; inclusão e diversidade; desenvolvimento integral.
Relatório de Gestão 2017-2020	Metodologias ativas; valorização profissional; parcerias institucionais; (Fundação Lemann, CREDE); formação em serviço.	Diretrizes e compromissos institucionais; gestão democrática e participativa; integração com o Plano Municipal de Educação (PME); articulação com o PNA e BNCC.	Características de uma concepção contextualizada, e, ao mesmo tempo, a predominância da pedagogia das competências ou concepção produtivista.	Competências socioemocionais; educação para cidadania; acolhimento e empatia; participação da comunidade escolar.
Documento Curricular de 2020	Metodologias ativas; mediação docente; ensino por competências; prática reflexiva e contextualizada.	Currículo por competências; integração BNCC e realidade local; equidade; planejamento participativo.	Foco no desenvolvimento de competências específicas: cognitivas, técnicas, socioemocionais.	Educação integral; desenvolvimento emocional; diversidade e subjetividade; valores e cidadania.
Política de formação continuada dos profissionais da educação - 2019	Prática reflexiva; métodos ativos; planejamento baseado em evidências; formação em serviço; conhecimento pedagógico do conteúdo.	Regulação institucional; gestão democrática; parcerias interinstitucionais; planejamento sistêmico; avaliação por resultados.	Proposta democrática, articulada em rede, orientada por resultados e comprometida com a equidade e qualidade da educação pública; ancorada em bases legais: LDB, PNE, PME.	Competência socioemocional; experiência significativa; valorização da identidade docente; escuta e diálogo.

Programa de formação de professores /2024	Planejamento docente e avaliação; práticas interdisciplinares; metodologias ativas; sequências didáticas; acompanhamento de aprendizagem.	Diretrizes curriculares; recuperação pós-pandemia; equidade educacional; gestão de resultados; avaliação e recomposição; integração com a BNCC e DCRC; avaliação diagnóstica (SAEFA).	Pedagogia das competências é hegemônica com incidência também da concepção tecnicista.	Competência socioemocional; respeito à diversidade; acolhimento e reconstrução; interação e escuta; prática acolhedora; diversidade e subjetividade; desenvolvimento integral.
--	---	---	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos documentos analisados.

Considerando os movimentos envolvidos no processo de formulação, implementação e avaliação de uma política pública (Silva, 2013), a presente análise nos revela, uma política de formação continuada parcialmente estruturada, que, em um determinado período contou com a participação de parcerias privadas, e, carece de sistematização no sentido de definição de uma concepção teórico-metodológica coerente com a proposta de formação continuada e uma formação humana mais evidente na prática pedagógica.

Quanto à concepção teórico-metodológica identificamos variadas concepções que se alternam ao longo das sucessivas gestões: de 2005-2008 as ações apresentam tendência à concepção crítico-reflexiva; no período de 2009-2012 prevalecem características de uma concepção colaborativa e dialógica; de 2013-2016 a ênfase recai sobre a concepção tecnicista, com influência da pedagogia tradicional; na gestão de 2017-2020 percebemos duas tendências imbricadas, algumas características de uma concepção contextualizada, e, ao mesmo tempo, a predominância da pedagogia das competências ou concepção produtivista; sobre o período de 2021-2024 a pedagogia das competências é hegemônica com incidência também da concepção tecnicista.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) influenciou fortemente a elaboração do Currículo de Aquiraz, que se encontra alinhado à mesma, bem como a construção de um desenho de política de formação continuada para os profissionais da educação, embora descontinuado. No entanto, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), implementada em 2020, não é mencionada em nenhum dos documentos mais recentes analisados, embora as ações de formação continuada de professores do município de Aquiraz, revelam a predominância e ênfase nas competências de que tratam o referido documento.

Em relação à formação humana, verificamos que o tema foi tangenciado, não explicitado com clareza nos documentos, sem foco na formação política, ética, cultural, consciência crítica e sobre o cuidar de si mesmo dos professores, do que inferimos de uma promoção incipiente de formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, buscamos avaliar a política de formação continuada dos professores da rede municipal de Aquiraz-CE, com foco em compreender como a referida política contempla a formação humana docente. Para isso, partimos da compreensão de que as políticas educacionais devem ser analisadas como expressão de disputas históricas em torno do papel da educação e da formação de sujeitos (Silva, 2013), e de que a formação humana é um eixo estruturante da docência comprometida com a emancipação e a transformação social (Saviani, 2003).

Para o alcance desse objetivo, nos munimos dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar a concepção teórico-metodológica que orienta a política de Formação Continuada dos professores do município de Aquiraz - CE; 2) Compreender como a política de formação continuada de professores do município de Aquiraz - CE promoveu a formação humana, no âmbito de sua implementação; 3) Descrever as mudanças ocorridas no processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Aquiraz – CE, decorrentes da implementação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

A partir da perspectiva avaliativa proposta por Rodrigues (2008), com base na Avaliação em Profundidade, e dos métodos de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e análise documental (Cellard, 2012), a investigação revelou a existência de uma política pública parcialmente estruturada e sistematizada de formação continuada docente em Aquiraz-CE. Tal constatação dialoga com os elementos apresentados no capítulo 4, onde identificamos uma fragmentação das ações formativas, presença de parcerias privadas, em detrimento de iniciativas públicas e permanentes.

No que se refere à concepção teórico-metodológica da política de formação continuada, foi possível identificar uma alternância de concepções entre as gestões municipais: uma tendência à concepção crítico-reflexiva entre 2005-2008, predominância da colaboração e do diálogo entre 2009-2012, avanço da racionalidade tecnicista entre 2013-2016, e a hegemonia da pedagogia das competências entre 2017-2024. Essa evolução confirma a tese de que as políticas formativas são marcadas por disputas de projetos pedagógicos (Freitas, 2018) e que, nas últimas gestões, tem prevalecido um modelo voltado à formação para resultados, em consonância com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

No tocante à influência da BNC-Formação (Brasil, 2020), observamos que a principal mudança ocorrida no município foi a elaboração do Currículo de Aquiraz, alinhado à BNCC, e a tentativa, ainda incipiente e descontinuada, de construção de uma política formativa mais organizada. Contudo, essa influência não resultou em avanços concretos no sentido de uma formação docente humanizadora.

Sobre a formação humana, como discutido no capítulo 3, verificamos que essa dimensão foi apenas tangenciada nos documentos analisados. Não há menção à formação ética, política, estética e cultural dos professores, tampouco reflexões mais amplas sobre o cuidado de si e o papel social do educador. Isso evidencia um apagamento da formação humana enquanto princípio orientador da formação continuada (Saviani, 2005; Libâneo, 2012).

Essa constatação nos permite afirmar que a formação continuada docente, para além de atender a demandas curriculares ou institucionais, precisa se constituir como espaço de formação integral, comprometida com o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da dimensão humana do trabalho docente (Nóvoa, 1992).

Como contribuição, esta dissertação reafirma a necessidade de que os sistemas municipais de ensino se comprometam com a construção de políticas de formação continuada baseadas em princípios democráticos, participativos e humanizadores. Entre os limites do estudo, destacamos a não realização de entrevistas com docentes e gestores em atividade, o que teria possibilitado triangulações empíricas mais profundas.

Recomendamos, portanto, que futuras pesquisas aprofundem o debate junto aos sujeitos das práticas formativas, valorizando suas vozes, experiências e percepções. Também apontamos a relevância de estudos comparativos entre redes municipais, que permitam identificar experiências exitosas na efetiva promoção da formação humana.

Consideramos, finalmente, que a formação continuada, quando orientada por uma concepção de educação integral e crítica, pode constituir-se em prática transformadora, fundamental à valorização da docência e à construção de uma escola mais justa, inclusiva e emancipatória. Que a formação continuada, portanto, não seja apenas uma exigência burocrática, mas uma condição para a transformação da escola em um espaço mais democrático e humano, pois a mesma quando bem estruturada, contribui para a tão sonhada qualidade da educação.

Compactuamos com Imbernón (2010, p. 27) ao afirmar que “aprendemos muito, mas ainda há muito a avançar”, pois é preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores, na certeza de que a

mesma deve agir sobre as situações problemáticas dos professores, abandonando o individualismo docente, a fim de chegar ao trabalho colaborativo para que os professores possam ser sujeitos de sua formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Francisco Ari de. A institucionalização da educação pública no Brasil: a experiência da Província do Ceará (1834 - 1844). **Cadernos de Educação**, Fortaleza, n.1, p. 1-8, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2940>. Acesso em: 02 mai. 2024.

ANFOPE. Documento Final. In: V, VI, VII, IX, XI, ENCONTRO NACIONAL, 1990, 1992, 1994, 2002, 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: ANFOPE, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 30 jul. 2024.

AQUIRAZ. Prefeitura Municipal. **O Município**. Aquiraz: PMA, 2024. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 15 jul. 2024.

AQUIRAZ. Secretaria de Educação. **Censo Escolar**. Aquiraz: SME, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2301000-aquiraz/censo-escolar>. Acesso em: 17 abr. 2025.

AQUIRAZ. **Lei n. 333 de 27 de março de 2000**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz e dá outras providências. Aquiraz:PMA, 2000.

AQUIRAZ. **Lei n. 383 de 20 de outubro de 2000**. Define o Sistema de Ensino do município de Aquiraz, estabelece o Estatuto dos Servidores do Magistério Municipal e dá outras providências. Aquiraz:PMA, 2000.

AQUIRAZ. **Lei n. 1.119 de 18 de junho de 2015**. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação de Aquiraz - 2015-2024 para os fins que menciona e adota outras providências. Aquiraz: Prefeitura Municipal de Aquiraz, 2015.

AQUIRAZ. **Lei n. 1.465 de 23 de junho de 2022**. Dispõe sobre a criação do programa de financiamento de cursos de pós-graduação (Mestrado) para os servidores da rede municipal de ensino de Aquiraz, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Aquiraz, 2022.

AQUIRAZ. Secretaria de Educação. **Plano de Educação - 2005 - 2008**. Aquiraz: SME, 2005.

AQUIRAZ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação - 2009 - 2012**. Aquiraz: SME, 2009.

AQUIRAZ. Secretaria de Educação. **Avaliação da Gestão Educacional - biênio 2009-2010**. Aquiraz: SME, 2010.

AQUIRAZ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação - 2015 a 2025**. Aquiraz: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ARAÚJO, Clarissa Martins; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnvvhgBb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 29, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 15 set. 2024.

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização. Mais democracia e eficiência nas políticas públicas? Editora: São Paulo - ANPOCS. Junho de 1996. **Revista Brasileira de Ciências Sociais- RBCS**, [s.l.], v. 11, n.31, p. 44-66, 1996. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26543>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil. In: ENSAIOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO: Heranças e urgências, 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BALANDIER, Georges (org.). **O que avaliar quer dizer?** Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 62, p. 679-701. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2024

BRASIL. **A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.403/2003, 9 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 29 mar./2025.

BRASIL. **Lei nº13.005, de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.190 de 4 de abril de 1939.** Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 31 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** 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). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>
Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. MEC. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Formação**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2024.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; BRASIL, Felipe Gonçalves. Os estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: Análise do discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis: Texto Contexto, 2006.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 6, n. 1 p. 169-195, 2006.

CEARÁ. **Parecer CEE/CR906/2018**. Aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 15 fev. 2025

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAl Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 160-173, 2019.

CURADO, Kátia. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista das Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Revista Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 35, n. 127, 2014. Acesso em: 24 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DUARTE, N. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>. Acesso em: 22 out. 2024.

ESTENSSORO, Luís. **Estado e Políticas Públicas no Brasil**: Questões Pendentes. São Paulo: FGV, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55446037/Estado-e-Politicas-Publicas-no-Brasil-Luis-Estenssoro>. Acesso em: 07 jul. 2024.

FARAH, Marta S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/tYDC3xqzZK33gpY3vfZ7jpG/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. “Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 18, n. 51, p. 21-30, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KwfGqdCrtDXgxRjDGgZPYjc/#>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, [s.l.], vol.17, n.46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Acesso em: 26 set. 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **A Natureza e os Fins da formação docente**: crítica às políticas de formação de professores e às teorias do conhecimento subjacentes. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARETTO, José. **Avaliação da aprendizagem e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, 2009.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores**: condições atuais e perspectivas. São Paulo: Unesco, 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro L. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49873>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29-37, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22513>. Acesso em: 06 out. 2024.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 06 out. 2024.

IBGE. Portal. **Censo 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2024

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 163-183, 1999.

KULESZA, W. A. Ensino mútuo e independência no Brasil. **History of Education in Latin America -HistELA**, [s.l.], v. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID25315>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para Análise de Políticas: a fusão de texto e contexto**. tradução de Letícia Heineken Andriani. Campinas, SP: Arte escrita, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MENESCAL, Sofia de Evaristo. **O valor político da práxis docente**. 1997. 189f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação, Fortaleza, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo(São Paulo, 1808-1889)**. 2003.293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103191>. Acesso em: 20 abr. 2024.

NÓVOA, António. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais [...]**. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** - proteger, transformar, valorizar. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida S. Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio C. Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PENTEADO, Adriane de Lima; BONETI, Lindomar Wessler. **As desigualdades refletidas nas políticas de formação de professores no projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Curitiba: PUCPR, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, J. P.; SOUSA, C. J. de. A pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento emancipatório da subjetividade humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0674–0687, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16321>. Acesso em: 4 out. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 16, p. 55-73, 2011. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/caos. Acesso em: 25 fev. 2022

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/issue/view/1>. Acesso em: 25 fev. 2022.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In*: PRADO, E. C.; DIÓGENES, E. M. N. (org.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação & gestão escolar**. Maceió: Edufal, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>. Acesso em: 16 fev. 2025

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes - a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014. 168 p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1815>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca de sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do serviço social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 222-233, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **UFMAKatál**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, 2010.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011.

SILVA, Deise Rosálio Silva; MARTINS, Juliana Faltz. O lugar da política educacional na formação de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290060>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da Escola Unitária de Antonio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7508>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SOUZA, Celina. Apresentação: Estado e Políticas públicas: de que estamos falando? **Revista eletrônica de Ciência Política**, [s.l.], v. 4, p. 1-2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/34817/21588>. Acesso em: 05 out. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf>. Acesso em: 19 ago.2024.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia**, [s.l.], v. 46,n. 112, p. 191-198, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>. Acesso: 20 abr. 2025.

TORRES, Jr.; GUSSI, F. A.; SILVA, P. J. B da; NOGUEIRA, T. Avaliar em profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, [s.l.], v. 5, n. 2, pp. 177-170, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/download/53154/31202>. Acesso: 19 ago. 2024.

VASCONCELOS, C. R. A.; ROCHA, S. H. X. O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131966vs01>. Acesso em: 21 abr. 2025.