

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO SOCIAL**

**NIVALDO NOGUEIRA DE ÁVILA**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO:  
ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM  
CORUMBÁ/MS (2013 - 2016)**

**CORUMBÁ – MS**

**2018**

**NIVALDO NOGUEIRA DE ÁVILA**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES EM CORUMBÁ / MS (2013 - 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração – Educação Social – Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Alcione Maria dos Santos

**CORUMBÁ – MS**

**2018**

**Dissertação intitulada** FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CORUMBÁ / MS (2013 - 2016), **apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Alcione Maria dos Santos (Presidente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAN)

---

Prof. Dr Newton Duarte (Membro Titular)  
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCT/Araraquara)

---

Profa. Dra. Cláudia Araújo de Lima (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAN)

---

Profa. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari (Suplente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAN)

**CORUMBÁ – MS**

**2018**

## **ESPAÇO PARA CATALOGAÇÃO**

*As escolas produzem formações sociais em torno de exploração de classes, gêneros e raça, mas ao mesmo tempo contém pluralidades contraditórias que geram possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes. Efetivamente a escola nem é um baluarte da dominação, nem um locus de revolução; assim, ela contém espaços ideológicos e materiais para o desenvolvimento de pedagogias radicais.*

Giroux (1986)

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Reacilva por me ensinar a ter senso de justiça e sensibilidade, forjando meu caráter e tornando-me consciente da minha essência e valor.

Ao meu pai Alício de Ávila, que mesmo analfabeto, esforçou-se mudando-se da zona rural para a cidade, para que eu e os outros cinco filhos pudéssemos estudar.

À meu amor, Angélica Leal de Ávila, pelo apoio, incentivo e compreensão.

Às minhas filhas Elizama e Miriã, pelas palavras de incentivo.

Aos meus amados irmãos Nilso, Carlos, Joel, Demilton e Elias, que mesmo distantes sempre me incentivaram na minha caminhada acadêmica.

À querida orientadora professora Dr<sup>a</sup> Alcione Maria dos Santos que de forma muito perspicaz, com paciência e sabedoria me orientou e me ensinou a trilhar o caminho da pesquisa.

Aos professores que compõem a banca de avaliação deste trabalho, que com suas considerações, contribuem de forma ímpar para o resultado final desta dissertação. Obrigado Prof. Dr Newton Duarte, Profa. Dra. Claudia Araújo de Lima, Profa. Dra. Alcione Maria dos Santos e Profa. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari.

À professora Dr<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, que por meio de suas aulas sobre Direitos Humanos, muito contribuiu com suas reflexões, me fazendo mais consciente.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – SEMED, por me receber e me disponibilizar materiais, dados e arquivos necessários à minha pesquisa

Aos docentes do Curso de Mestrado em Educação do *Campus* do Pantanal que com competência profissional e consciência cidadã contribuem com a produção científica neste país e simultaneamente contribuem para a formação acadêmica.

Aos servidores da unidade III da UFMS/CEPAN, em especial, à Gabriela Peinado Osinaga.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar a formação docente continuada oferecida em Corumbá/MS, no período de 2013-2016, para identificar o ideário de formação subjacente a essas ações. Os objetivos específicos incluem: proceder ao levantamento da formação docente nos registros disponíveis na Secretaria Municipal de Educação; identificar a quantidade, duração, natureza, foco temático, conteúdo, metodologia e objetivos dessas ações. Os passos desta pesquisa incluem a coleta, descrição, análise e discussão dos dados, tendo como pressuposto teórico a Pedagogia histórico-crítica. Perguntamos: a formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I, da REME de Corumbá MS, no período de 2013-2016, fez refletir sobre os rumos da sociedade, a Educação e a profissão de forma crítica e contextualizada? Acrescenta conhecimentos teóricos, científicos, culturais relevantes ao exercício do trabalho educativo? Os resultados concluem pela necessidade de as políticas públicas municipais para a educação em Corumbá/MS, atentarem para ações que promovam as bases teóricas e políticas do trabalho educativo, a fim de atender aos objetivos postos por uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** Formação docente continuada, Pedagogia histórico-crítica.

## **ABSTRACT**

This research intends to investigate the lecturer's continuous formation offered in Corumbá/MS, in the 2013-2016 period, to identify the qualification ideology underlying these actions. The specific objectives includes: Proceed to lecturer's qualification survey on records available at Secretaria Municipal de Educação (Municipal Education's Office); identify the amount, length, nature, thematic focus, content, methodology and the goals of these actions. This research involves the following steps: data gathering, description, analysis and discussion relying on Critical-Historical Pedagogy theoretical assumption. We ask: The lecturer's continuous education offered to Elementary School I teachers, of REME from Corumbá MS, in the 2013-2016 period has made us wonder about society's direction, the Education and profession in a critical and contextualized way? Does it add theoretical, scientific, cultural meaningful knowledge at the exercise of teaching's work? The results point to the need of municipal public policies for the education in Corumbá/MS, to direct towards actions to advance theoretical basis and educational work policies, in order to attend the goals for a transformative education.

**Key words:** The Lecturer's continuous Education, Critical-Historical Pedagogy

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

APAE - Associação de pais e amigos dos excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPAN – Campus do Pantanal

CEMEI – Centro Municipal de educação Infantil

CENPER - Centro Padre Ernesto de Promoção Humana e Ambiental

CES – Centro de Ensino Supletivo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

G – SEA – Gerência do Serviço de Avaliação e Acompanhamento

LDB – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

NEC – Núcleo de Educação do Campo

NEF – Núcleo de Ensino Fundamental

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NIED – Núcleo de Inclusão da Educação

NPS – Núcleo de Práticas Sustentáveis

NTEC – Núcleo de Tecnologia Educacional

ONG – Organização Não Governamental

REDALYC - Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

REME – Rede Municipal de Educação

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFGD – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato grosso do Sul

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1** – palavras-chave utilizadas

**TABELA 2** – levantamento na ANPED, CAPES, REDALYC, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO

**TABELA 3** – temas relacionados à formação continuada de professores levantamento na ANPED, CAPES, REDALYC, SCIELO e Google Acadêmico

---

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro I** - LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ – 2013

**Quadro II** - LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ – 2014

**Quadro III** - LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ – 2015

**Quadro IV** - LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ – 2016

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>II. FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS: ALGUNS APONTAMENTOS.....</b>	<b>15</b>
1. As teorias do "aprender a aprender" ou "pedagogias negativas".....	22
2. Considerações sobre a formação docente à luz da Pedagogia histórico-crítica...30	
<b>III. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
1. Revisão de literatura.....	35
2. Procedimentos metodológicos.....	37
<b>IV. FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CORUMBÁ / MS (2013 - 2016).....</b>	<b>41</b>
1. A Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS.....	42
2. Apresentação, descrição, análise e discussão dos dados.....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>75</b>

## I. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é apresentada como requisito para conclusão do curso de Mestrado em Educação Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, linha de pesquisa “Formação de Educadores e Diversidade”. O foco da pesquisa desenvolvida é a formação docente continuada dos professores do ensino fundamental I, da REME de Corumbá/MS, no quadriênio 2013-2016, período que abarca a última gestão municipal.

O interesse em desenvolver esta pesquisa, relativa à formação continuada do professor, decorre da trajetória pessoal e profissional deste pesquisador, o que me impulsionou a refletir sobre esta temática. Sou filho de pai analfabeto que transpôs as dificuldades de morar na zona rural para proporcionar aos filhos a oportunidade de estudar. Ingressei na educação básica no ano de 1982 em um escola pública da rede estadual de ensino, “Marcílio Augusto Pinto”, em Iguatemi/MS, onde permaneci até a antiga quinta série. Ainda na mesma cidade, posteriormente, com treze anos de idade, fui transferido para a escola estadual 08 de maio onde cursei o supletivo de 1º grau (atualmente EJA 3ª e 4ª fase), no período noturno, pois já trabalhava como ajudante numa mecânica de carros leves e pesados. Iniciei meus estudos no Ensino Médio, já na cidade de Dourados/MS, no antigo CES – Centro de Ensino Supletivo, concluindo-o em 6 meses.

Após concluir o Ensino Médio, inscrevi-me para o vestibular da Universidade Federal – Campus de Dourados, hoje UFGD; cursei Pedagogia, e, em 2000, iniciei minha trajetória como professor, ministrando aulas na rede pública de ensino básico e também na UFMS- Campus de Dourados, nos Cursos de Pedagogia, Letras e História, como professor contratado até 2002. Em 2003 ganhei uma bolsa de estudos de uma agência americana e permaneci por dois anos na Inglaterra, na cidade de Bristol, onde cursei inglês.

Em 2006, após retornar ao Brasil, mudei-me para Corumbá/MS, para trabalhar com uma ONG americana que realizava ações sociais no Pantanal sulmatogrossense. O município localiza-se na margem esquerda do Rio Paraguai, na fronteira entre Brasil, Paraguai e Bolívia. Abriga sessenta por cento do território pantaneiro, por isso é denominado “capital do Pantanal”, sendo a principal zona urbana da região alagada. O significado de seu nome (Corumbá), segundo o *site* oficial do Município, não tem nenhuma relação com o pantanal ou com seu solo. O

nome é de origem tupi-guarani “Curupah”, que significa ‘lugar distante’. Segundo informações do IBGE, seu território abrange uma área de 64.962,854 km<sup>2</sup>. É o maior município em extensão territorial do Estado e o mais populoso da fronteira do Centro-Oeste do Brasil. É o centro de uma conurbação com mais três cidades: Ladário, Puerto Suarez e Puerto Quijarro (as duas últimas na Bolívia), somando uma população de cerca de 180 mil pessoas.

A rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS constitui-se por 40 Unidades Escolares, sendo 17 na zona urbana, 11 na zona rural e 12 CEMEIs (Centro Municipal de educação Infantil). Das 11 escolas rurais, 05 são situadas nos assentamentos rurais e no Distrito de Albuquerque e 06 unidades estão localizadas na região das águas (escolas ribeirinhas). A Educação de Jovens e Adultos é ofertada em 07 dessas Unidades Escolares. As escolas localizadas na “região das águas” (escolas ribeirinhas) são de difícil acesso; o corpo docente que nelas trabalha permanece por dois meses em tempo integral no local de trabalho, lá residindo em condições desfavoráveis.

Em 2008, ainda em Corumbá, ingressei na APAE-Associação de pais e amigos dos excepcionais, no Laboratório de Informática, onde permaneci por quatro anos. Seguiu-se o trabalho como coordenador pedagógico na Escola Municipal de Educação Integral “Tilma Fernandes Veiga”, na periferia do Município. Sou professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS; em 2013 atuei na Escola de Governo, no Núcleo de qualificação e formação. Como coordenador deste núcleo atuava no planejamento, organização e realização de cursos para as secretarias municipais da prefeitura de Corumbá. Como coordenador percebi a necessidade de os cursos de formação de professores serem organizados e ofertados não apenas para cumprirem um calendário, uma agenda, mas que fossem propiciados estudos dos pensamentos pedagógicos que estão em evidência hoje e que fizessem análises, reflexões e críticas aos pensamentos pedagógicos hegemônicos, bem como suas influências na formação dos professores. Atualmente (2018) encontro-me em situação de afastamento não remunerado para me dedicar ao Mestrado.

Em face dos trabalhos que desempenhei, percebi a necessidade de uma formação continuada de professores que cumpra seu objetivo de formar docentes capazes de refletir sobre a sociedade e os rumos da Educação, pensando sua formação e exercício profissional de forma crítica e contextualizada. Porém, o que

pude observar até o momento foi a oferta de muitos cursos desvinculados de uma proposta consciente e sistematizada de formação, oferecidos para “cumprir calendário”. Minha experiência profissional como coordenador pedagógico na REME proporcionou a vivência da formação continuada ofertada pela SEMED aos professores do Ensino Fundamental I. Em termos gerais, a formação tem constado como obrigatória no calendário escolar; no início do ano reunindo todos os professores do Ensino Fundamental (I e II) para informes gerais sobre calendário, palestras com tema educacional e elaboração de metas para o ano letivo geral. No decorrer do ano tem sido realizada em polos: escolas que abarcam outras da mesma região, com táticas e formatos diversificados, pelo menos na proposta.

O desejo de realizar pesquisa que esclareça o ideário que norteia a referida formação continuada motivou meu ingresso no Mestrado em Educação Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, no 1º semestre de 2015, e direcionou o objetivo de investigar a formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I, pela Secretaria Municipal de educação - SEMED de Corumbá-MS, no quadriênio 2013-2016.

## **Justificativa**

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a formação continuada dos professores oferecida neste município, para identificar o ideário de formação subjacente a esses cursos, os quais influenciam diretamente os rumos da Educação. Perguntamos: a formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I, da REME de Corumbá MS, no período de 2013-2016, fez refletir sobre os rumos da sociedade, a Educação e a profissão de forma crítica e contextualizada? Acrescenta conhecimentos teóricos, científicos, culturais relevantes ao exercício do trabalho educativo? Esses são aspectos indispensáveis à formação docente de acordo com os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, fundamentação teórica desta pesquisa.

As questões que instigam esta pesquisa são: qual a natureza, o formato e a periodicidade dessas ações? De que temas se ocupam: conteúdos pedagógicos ou

disciplinares? Qual o seu público-alvo? Quais os seus objetivos? Quais são as pessoas envolvidas em sua organização? Quem os ministra? Que perspectiva teórica é adotada? Como são planejados? São oferecidos verticalmente em “pacotes prontos”? Fomentam discussões e reflexões que municiam e subsidiam o professor no exercício de sua profissão? Qual a dimensão da teoria e da prática? Há o foco em se formar um profissional crítico, autônomo, que possa refletir sobre os fundamentos teóricos da Educação e sua história? Sobre a sociedade e sobre o sentido de sua própria formação e profissão? Sobre a importância e significado social dos conteúdos escolares? Supre as necessidades formativas de um profissional apto para colaborar com os processos emancipatórios dos educandos?

Para buscar as respostas a essas questões, procedemos ao levantamento dos cursos de formação continuada dos professores neste município, junto aos documentos arquivados pela SEMED de Corumbá/MS.

Além da análise e discussão proposta, acrescenta-se que a realização desta pesquisa também se justifica por descrever como se configurou a formação docente continuada em Corumbá/MS em 2013-2016, contribuição importante em um contexto em que os relatórios integrais podem não estar disponíveis nas transições de uma administração municipal para outra, como de fato ocorreu no levantamento feito nesta pesquisa.

### **Objetivo Geral:**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o ideário que norteia a formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I, pela SEMED de Corumbá-MS, no quadriênio 2013-2016, período que corresponde à última gestão municipal, com base nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica.

**Objetivos específicos:**

Proceder ao levantamento da formação docente continuada oferecida aos professores do Ensino Fundamental I, promovida pela SEMED de Corumbá-MS, no período de 2013-2016.

Descrever os dados coletados em quantidade, periodicidade, carga horária, formato, dimensão teórico-prática, foco temático, metodologia, objetivos e público-alvo das referidas ações de formação docente continuada.

Analisar os dados coletados, interpretá-los e discuti-los, a fim de identificar o ideário norteador da formação docente continuada da formação em questão.

O texto da dissertação está organizado em três seções. Na primeira, intitulada, FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM DEBATE é realizado um percurso teórico pelas principais abordagens que têm direcionado os debates sobre formação de professores no cenário nacional. Trataremos da Pedagogia histórico-crítica, linha teórica que fundamenta esta pesquisa. Apresentaremos também, de forma concisa, outras concepções teóricas, as quais estão presentes em propostas de formação de professores em nível nacional. Trata-se das pedagogias do “aprender a aprender”, com foco na teoria do professor reflexivo e na pedagogia das competências.

A segunda sessão trata do PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA, em que apresentamos a revisão de literatura, com o levantamento de estudos a partir dos descritores: formação inicial de professores, formação continuada de professores, formação de professores para a educação básica. São apresentados também nesta seção os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

A terceira seção intitulada FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CORUMBÁ/MS (2013-2016), apresenta os dados coletados, sua descrição, análise, interpretação e discussão a partir dos dados coletados nos relatórios disponibilizados, com base nas concepções teóricas apresentadas.

Seguem-se as CONSIDERAÇÕES FINAIS, as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e os ANEXOS.

**II. FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS TEÓRICAS  
CONTEMPORÂNEAS: ALGUNS APONTAMENTOS**

Para atender ao objetivo proposto nesta pesquisa – analisar o ideário de formação subjacente às ações de formação continuada oferecidas aos professores do Ensino Fundamental I, pela SEMED de Corumbá-MS, na gestão municipal 2013-2016 – compete-nos apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas que têm fundamentado o debate sobre formação docente nas últimas décadas no cenário nacional e internacional. Desta forma, neste capítulo, direcionamos nosso olhar para diferentes contribuições teóricas que embasam a formação docente, de modo a alicerçar nossa compreensão acerca do fenômeno estudado nesta pesquisa. Ressalte-se que um empreendimento que se ocupasse de investigar a formação docente e perspectivas teóricas na atualidade poderia constituir, por si só, um projeto de pesquisa teórica com desdobramentos; por isso consideramos o aqui exposto como “alguns apontamentos”.

Nesta seção, apresentaremos linhas teóricas e ideários que têm se destacado no debate acadêmico e que tem embasado as propostas de formação do governo em dimensão nacional no que se refere à educação em geral e, conseqüentemente, à formação docente.

Iniciamos os aspectos teóricos deste trabalho abordando aspectos iniciais da Educação no Brasil, pois considerar o fenômeno historicamente ilumina a compreensão atual dos fatos. E considerar os rumos da atual formação docente, neste caso continuada, requer este olhar em perspectiva histórica.

A Educação formal no Brasil iniciou-se no período colonial quando os jesuítas deram início à chamada catequese, portanto, a princípio, os esforços educacionais foram direcionados aos índios através da ação promovida pelos missionários jesuítas que vinham para o Brasil difundir a fé cristã entre os povos nativos. Assim foram criados os primeiros espaços para a educação formal sistematizada no Brasil.

Inicialmente os jesuítas ensinaram as crianças indígenas e os órfãos portugueses, posteriormente, os filhos dos proprietários das fazendas e dos engenhos de cana-de-açúcar e também dos escravos trazidos da África. Eram educados apenas os meninos, esses foram os primeiros alunos da Educação brasileira tida como formal e letrada. As mulheres não estudavam; para a sociedade da época, seu papel deveria ser o de mãe e esposa, recebendo instruções para realizar atividades domésticas e de boas maneiras. A situação da mulher só mudou

com a Lei de 15 de outubro de 1827, quando houve o provimento de classes femininas.

Os padres tinham como objetivo principal catequizar, minimizando a ameaça da reforma protestante, mas para as crianças serem catequizadas, precisavam saber ler e escrever. Portanto, segundo Paiva (2002), “As letras e a doutrina estavam imbricadas na cultura europeia medieval vigente ainda nos séculos 16 e 17. E, a gramática portuguesa também vinha carregada de orações e pensamentos religiosos”.

Os padres e os meninos órfãos que foram trazidos de Portugal moravam nas casas de bê-a-bá, onde esses pequenos ajudavam na educação das crianças indígenas. As aulas eram em Português e Tupi e predominavam no litoral, onde os portugueses começaram a ocupar. Com a catequese, houve a desvalorização dos mitos indígenas: os índios que eram ensinados, ao voltarem ao convívio com seus pares, passavam a evangelizar os adultos. Nesta perspectiva, os padres jesuítas foram os primeiros professores de forma sistematizada no Brasil. Segundo Ferreira e Bittar (2005), “Logo após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializa, depois, nos famosos catecismos bilíngues, em tupi e em português”.

De acordo com Ferreira e Bittar (2005), igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório eram as partes que estruturavam uma casa de bê-á-bá no Brasil do século XVI. Ainda de acordo com os autores, a despensa e a cozinha eram abastecidas, em geral, pelo trabalho escravo de negros desafricanizados, tal como descreveu, em carta de julho de 1552, o Padre Manuel da Nóbrega, observando que, dos escravos que tinha, um morreria logo, como morreram outros muitos que vinham já doentes do mar. Assim, para ele, era improvável a manutenção das casas de bê-á-bá sem o concurso do braço escravo, que no início não foi apenas negro, mas também indígena.

Segundo Amarilio e Marisa (2005), Anchieta fez a seguinte descrição do funcionamento pedagógico das casas de bê-á-bá ao padre Inácio de Loyola:

Estes, entre os quais vivemos [índios de Piratininga], entregamos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir num povo

agradável a Cristo. Na escola, muito bem ensinados pelo mestre Antônio Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até o sangue. (BITTAR, 2018, p. 40)

Foram essas escolas de ler, escrever e contar, inicialmente destinadas às crianças indígenas e mamelucas com o objetivo de convertê-las ao cristianismo, que se transformaram, no decorrer do século XVI, nos colégios jesuíticos para os filhos dos colonos, os funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado e oficiais mecânicos. Em síntese: na mesma proporção em que os índios do litoral atlântico iam sendo exterminados ou convertidos e o modelo colonizador português se consolidava, as casas de bê-á-bá desapareciam e davam lugar aos colégios destinados às crianças filhas dos colonos.

Não era exigida nenhuma formação específica para que o padre fosse considerado um professor. Era necessário saber ler e escrever, mas precisava, sobretudo, conhecer as Sagradas Escrituras. O método utilizado era ouvir e repetir o que os padres ensinavam. Resultou desse processo a conversão em massa dos índios do litoral que sobreviveram ao contato com os portugueses. Estima-se que mais de 20 colégios foram implantados até 1759.

No entanto, nesse mesmo ano, o marquês de Pombal ordenou que as escolas fossem fechadas e expulsou os jesuítas para assim implantar seu próprio sistema educacional, instaurando as aulas régias. O ensino se tornou estatal, porém os professores passaram a ser muito cobrados e pouco recompensados. O marquês de Pombal instituiu as aulas régias, no entanto, houve demora para organizar a seleção de professores. No ano de 1770 foi realizado o primeiro concurso para professores públicos em Recife, todavia as nomeações demoraram e o início oficial das aulas só ocorreu no ano de 1774 no Rio de Janeiro. Com essa demora, quem tinha condições recorria aos professores particulares.

A etapa inicial era formada pelas aulas de leitura, escrita, matemática e humanidades. A Educação era responsabilidade do Estado, com o objetivo de ser laica, porém o catolicismo continuava presente. Para ser professor não existia uma formação específica, por isso era selecionado quem possuía instrução; sendo assim,

muitos padres foram selecionados. Os professores tinham prestígio social, por isso tinham direitos a alguns benefícios, como por exemplo, a isenção de certos impostos.

Em 1777, Dom José I faleceu, Dona Maria I assumiu o trono e demitiu o marquês. Apesar dessa mudança, o ensino continuou da mesma forma; as aulas deixaram de ser denominadas régias e passaram a ser chamadas de públicas, mas apenas mudou o nome.

Partindo da perspectiva acima esboçada, de uma educação que teve sua gênese pautada pela doutrinação, imposição cultural e falta de especificidade de formação docente, verifica-se que a instituição escolar tem desempenhado, desde sua origem, a função social de formadora de sujeitos históricos vinculados a concepções próprias de determinados grupos, em épocas específicas. Conforme Porto (1987):

[...] a educação é um processo social que se enquadra numa concepção particular do mundo, a qual, por sua vez, determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo e esses fins refletem o espírito da época e as idéias coletivas dominantes; daí ser possível repetir como Durkheim que não é possível uma educação ideal, perfeita, homogênea e adequada a todos os homens em todos os tempos, porque esta só pode ser definida tendo em vista uma situação concreta de uma sociedade historicamente determinada (PORTO, p. 2, 1987).

As determinações históricas vieram a modificar essa situação inicial da Educação no Brasil, conservando, no entanto, marcas desse período.

O surgimento da instituição escolar, nos moldes como a conhecemos hoje, deu-se no seio do liberalismo, que pregava a liberdade política, religiosa, econômica, intelectual e a igualdade civil. Nessa perspectiva, a doutrina liberal vai ao encontro das ideias do capitalismo nascente e da educação pretendida. Com a consolidação do capitalismo, as diferenças entre classes sociais tornou-se latente e a escola tornou-se um dos palcos desta segregação social.

Nesse cenário, consolidou-se um modelo de educação escolar no Brasil cujo objetivo era formar indivíduos capazes de atender às demandas solicitadas pelo capitalismo. Isso nos tempos do entusiasmo pela modernização na transição para o século XX, que impulsionou o ideário da pedagogia nova, cuja influência continua.

Baseada na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2007), Martins (2010) traça um panorama das tendências pedagógicas no século XX, as quais impulsionaram a formação docente. Da pedagogia tradicional, passando pela pedagogia nova na primeira metade do século, chegamos às décadas de 60 e 70 preconizando uma educação voltada à formação de mão de obra técnica adequada aos novos postos de trabalho, cada vez mais pragmática e com ênfase nos métodos e técnicas de ensino. Nas décadas que seguem até meados do século XX, a autora registra a ascensão da concepção pedagógica produtivista, com o acirramento do viés tecnicista e, paralelamente, o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista, que ressalta a reprodução da ideologia capitalista hegemônica pela escola, mas não constitui uma pedagogia como alternativa a esse estado de coisas.

Decorrentes deste contexto surgiram, no decorrer da segunda metade do século XX, sistemas educacionais de viés pragmático e tecnicista, os quais priorizam a formação de técnicos, ou seja, objetivam formar pessoas para exercer mão de obra especializada para atender a demandas industriais e do mundo do trabalho especializado. Observam-se apelos dessa natureza em diretrizes e propagandas educacionais já no século XXI, em que se valorizam eminentemente conhecimentos de cunho prático, utilitaristas e imediatos. Este apelo também está presente na LEI de DIRETRIZES e BASES da EDUCAÇÃO NACIONAL, (LDB – lei nº 9.394/96) que define os objetivos e prioridades que devem reger a política educacional do país. Em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, a referida lei preconiza:

**§ 2º.** A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O artigo segundo coloca o aprendizado do mundo do trabalho paralelamente ao pleno desenvolvimento do educando, ou seja, conferindo-lhe a mesma importância:

**Art. 2º.** 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.

Nas últimas décadas do século XX e paralelamente ao contexto acima esboçado, desenvolveram-se também os ideários pedagógicos contra-hegemônicos como as orientações pedagógicas para uma educação popular, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Segundo Martins (2010, p. 18) “Tais forças, ainda que nos limites de suas expressões contra-hegemônicas, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizada, expressos em avanços na Constituição de 1988 em relação à educação no país”. De forma sintética, ela sistematiza:

No apagar das luzes do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturações do capital, sintetizados pelo que o autor [Dermeval Saviani] denomina “neoprodutivismo”, e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso da individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o neotecnicismo, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados à normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p. 18)

Se comparamos os primórdios da educação brasileira no período colonial esboçado acima com o que se propõe na educação brasileira na modernidade, vemos que as finalidades da educação (e os meios para alcançá-las) estão atreladas às alterações no contexto histórico do país, incluindo mudanças no plano econômico, político e social. Historicamente vinculada à imposição ideológica e cultural das elites, o que se observa, grosso modo, é a mudança de perspectiva da conversão: da fé católica aos preceitos do liberalismo econômico e do modo de produção capitalista.

As alterações em vários planos da educação escolar, como proposição de novos conteúdos e metodologias, tendo em vista formações discentes distintas, acarreta mudanças quanto às exigências e expectativas na formação do professor.

No item que segue, consideraremos, com base em DUARTE (1998, 2001, 2003, 2010), MARTINS (2010) e FACCI (2004) certas perspectivas teóricas e ideológicas que têm embasado a formação docente no contexto atual.

## **1. As teorias do “aprender a aprender” ou “pedagogias negativas”**

Inicialmente trataremos das pedagogias do “aprender a aprender” que englobam, conforme Duarte (2001), o construtivismo, o escolanovismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a multiculturalista. Todas tendo como fator comum a negação das formas clássicas da educação escolar. Daí serem chamadas pelo autor de “pedagogias negativas”.

Os Cursos de formação de professores estão atualmente influenciados pelas teorias do “aprender a aprender”, chamadas por Saviani (2007), de neoescolanovismo. As pedagogias do “aprender a aprender” são hegemônicas na educação ocidental, estando afinadas com as ideologias dominantes no mundo contemporâneo, pautadas por uma visão irracional, anticientífica, com elementos neoliberais.

Duarte (2010) elenca características que são peculiares a essas pedagogias, como a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista somada a uma visão idealista da educação. A esse respeito, o autor explica que esse idealismo se expressa na crença ingênua de que os problemas da sociedade capitalista podem ser superados por ações educacionais conscientizadoras, como a “educação para a paz” para acabar com a violência. Ou que o desemprego pode ser superado por uma formação profissional adequada. Ou seja: nega-se que acabar com esses problemas (e outros) deve passar pela superação radical na forma de organização da sociedade.

Outro aspecto mencionado pelo autor é a negação da perspectiva de totalidade social, com suas relações históricas e causais. É como se a realidade humana fosse constituída “por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional”, Duarte (2010, p. 35). De acordo com essa perspectiva, tudo é relativo. Inclusive o ato de conhecer e o que se ensina na escola. Devem-se considerar sempre as particularidades e o mundo de referências do sujeito cognoscente, seu universo cultural imediato, comprometendo-se a universalidade e a objetividade do conhecimento. Nessa perspectiva, “Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. Mas o que delimita uma cultura?” Duarte (2010, p. 35). Percebe-se que relativismo e imprecisão sobre o que é cultura são pensamentos

que caminham juntos, na forma de um relativismo cultural, que afeta negativamente os currículos e conteúdos escolares, negando a grande parcela da população o necessário acesso aos bens culturais e científicos conquistados ao longo da história da humanidade. Sobre isso esclarece Duarte (2010, p 36):

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos?

Como consequência desse relativismo cultural, próprio da pedagogia multiculturalista, o autor destaca a preferência, nas pedagogias do “aprender a aprender”, por se ensinar conteúdos vinculados a vivências cotidianas dos alunos. Esses conteúdos chegam a ser considerados os únicos relevantes. Na prática, orientam projetos escolares que até podem abordar importantes conceitos científicos, porém superficial e tangencialmente. O que importa é “saber fazer” algo relacionado a problemas imediatos identificados nos muros da comunidade. Essa tendência recebe atualmente o nome sedutor de “aprendizagem significativa” ou “conteúdos contextualizados”. Citando o autor: “Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”, Duarte (2010, p 37). Trata-se da valorização do “conhecimento tácito” (Duarte, 2003), pessoal, não-verbalizado e circunstancial, em detrimento do conhecimento científico, teórico, acadêmico, do patrimônio intelectual que a humanidade vem acumulando ao longo da história. Sob essa ótica, destacamos como esclarecedora a dicotomia apresentada pelo autor: “o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (Duarte, 2010, p. 38). O conhecimento, para as pedagogias do “aprender a aprender” é uma ferramenta na solução prática dos problemas do cotidiano, em detrimento do estudo teórico, científico, pedagógico e acadêmico.

Resumindo: ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista somada a uma visão idealista da educação; valorização da prática educacional em

detrimento aos fundamentos teóricos da educação; negação da perspectiva da totalidade, relativismo epistemológico e cultural, construção dos conhecimentos conforme as demandas da prática cotidiana, os quais devem ter significado e relevância prática. Essas são as características gerais elencadas pelo autor, as quais muito bem definem os rumos da educação atual.

Sobre o construtivismo e o escolanovismo, Duarte (1998) critica a supervalorização do processo de construção do conhecimento em detrimento da aprendizagem de conteúdos. Essas teorias instituem aspectos que caracterizam a sociedade atual, aspectos esses elencados pelo autor “algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”:

são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]. (DUARTE, 2001, p. 36)

Note-se que essas ideias diminuem a importância do professor e esvazia os currículos escolares em nome do endeusamento do processo, considerado em si e por si, em detrimento do aprendizado do patrimônio cultural e científico elaborado pela humanidade. O autor afirma no artigo de 1998 que, para adeptos do construtivismo, chega a ser um pecado falar em transmissão do conhecimento na escola, o que tem causado um déficit irreparável na educação escolar da população menos favorecida. Sobre o trecho citado “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” fica evidente que a finalidade da educação, naquela perspectiva, é preparar para a acomodação e adaptação social e não para transformar a sociedade: “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim

para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.” (DUARTE, 2001, p. 38)

Contrapondo-se à Escola Tradicional, que tinha como centro do processo educativo a transmissão de conteúdos pelo professor, a Escola Nova propôs a chamada “Revolução de Copérnico da Educação”, colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de “aprender a aprender”. Aqui já não se trata, como no caso das teorias crítico-reprodutivistas, de uma corrente que se recuse a apresentar uma proposta pedagógica. Trata-se, isto sim, de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. Os efeitos da Escola Nova foram os de rebaixamento do nível de ensino destinado aos alunos das classes populares. Conforme Duarte (1998):

O que nos parece mais importante a destacar aqui é o fato de, paradoxalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

Dentre as teorias do “aprender a aprender”, tratemos agora especificamente da pedagogia das competências, que tem como seu expoente Phillipe Perrenoud, um sociólogo financiado e apoiado pelo Banco Mundial. Suas ideias foram difundidas e assimiladas pelos países da periferia do capitalismo. Foram propagadas no Brasil marcadamente pelos seguintes títulos traduzidos para o Português: *Práticas sociológicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (1997), *Construir as competências desde a escola* (1999), *10 Novas competências para ensinar* (2000), *As competências para ensinar no século 21* (2002), *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica* (2002), *Desenvolver competências ou ensinar saberes – a escola que prepara para a vida* (2013).

As pedagogias das competências defende que os conteúdos escolares não são importantes, os conteúdos são secundários e estes deveriam ser reduzidos, “enxugados”, suprimidos. Phillipe Perrenoud propõe um corte, uma redução drástica

nos conteúdos escolares, pois segundo ele há muito conteúdo na grade curricular, para que assim, possam ser trabalhadas as competências. Segundo Perrenoud (2000) “o que importa é formar competências para que os indivíduos consigam mobilizar essas competências e conhecimentos nas suas experiências cotidianas. Seria nas experiências cotidianas que os indivíduos buscariam conhecimentos, buscariam as informações e as soluções para os problemas da prática.” E o papel principal da escola seria desenvolver competências nesta direção, preparando os indivíduos para a resolução de problemas postos pelo cotidiano.

A pedagogia das competências busca elencar quais competências a escola deveria formar e quais competências seriam necessárias à formação do professor. Provocando o esvaziamento dos currículos das universidades e dos cursos de formação continuada de professores. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores têm cada vez menos conteúdos, as disciplinas de fundamentos da educação foram reduzidas, tudo em nome de formar nos professores as competências necessárias ao exercício da profissão, da sua prática docente cotidiana.

Segundo essa pedagogia, o papel do professor e da escola é desenvolver competências nos alunos, pois é este que deve construir seu próprio conhecimento. A pedagogia das competências promove uma formação pragmática, pois privilegia a forma em detrimento do conteúdo, privilegia o conhecimento pragmático, tornando o conhecimento científico-acadêmico fragmentado e secundário.

Facci (2004, p. 40) aborda a repercussão deste pensamento para a formação de professores no Brasil:

As propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2000, p.48) também dão grande destaque à formação de competências, como forma de melhoria da qualificação profissional de professores. Este documento propõe que a concepção de competência é fundamental na orientação do curso de formação inicial de professores, entendendo como importante: a) definir o conjunto de competências necessárias à educação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

A Pedagogia das competências valoriza como formação do professor a sua reflexão sobre as práticas realizadas e experiências compartilhadas. A formação é entendida como autoformação, pois os saberes iniciais são reelaborados de acordo com suas experiências práticas vividas nos contextos escolares. Vemos, nessa vertente teórica, a valorização da prática em detrimento à teoria, a valorização do pragmatismo em detrimento ao saber sistematizado, científico. Assim DUARTE (2003, 608) apresenta a sistematização de Perrenoud (2002) sobre a diferença entre “professor” e “formador”, esclarecendo que esta epistemologia para a formação docente baseada em competências descaracteriza o trabalho do professor:

o professor dá prioridade ao conhecimento, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como formação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber; já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades práticas e dos problemas encontrados

DUARTE (2003) tece um paralelo entre os pensamentos de Philippe Perrenoud e do canadense Maurice Tardif, a partir do artigo deste último: “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério” (2000). Nota-se que as ideias de Tardif foram difundidas por meio do livro *Os saberes docentes e a formação profissional*. As similaridades baseiam-se na desvalorização do saber teórico, acadêmico, científico postulada por sua “epistemologia da prática”. Saberes profissionais de um lado e conhecimentos transmitidos na formação universitária de outro, com flagrante desvalorização desses últimos. Consideramos, com DUARTE (2003, p. 603), problemática essa distinção:

A partir dessa definição de epistemologia da prática profissional, Tardif desenvolve toda sua argumentação no sentido de mostrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmicos, teórico, científico. A proposta de Tardif é justamente a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que

os professores utilizariam em seu cotidiano profissional, frisando bem claramente que “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”.

Articulada à pedagogia das competências está a teoria do professor reflexivo, também inclusa no rol das pedagogias do “aprender a aprender”. O expoente desta pedagogia é Donald Schön, um filósofo e pedagogo estadunidense. Suas ideias sobre formação profissional são divulgadas no Brasil pela obra traduzida em Português *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, de 2003. A pedagogia do professor reflexivo é apenas uma modalidade da teoria mais ampla de Schön, que é a teoria do profissional reflexivo, a qual não foi elaborada inicialmente para a formação de professores. De início, partindo da formação de arquitetos, ele propunha a teoria do profissional reflexivo para a formação profissional em geral. Posteriormente estendendo à formação de professores.

Schön (2003) afirma que a universidade estava equivocada na maneira como formava os profissionais, pois, segundo ele, os profissionais devem ser formados num processo de reflexão sobre a prática, sobre os problemas da prática e, não por meio da aprendizagem de teorias, de disciplinas científicas.

A ideia central da pedagogia do professor reflexivo é a de que a formação do professor deve ser realizada na prática e que os conhecimentos que mais influenciam o trabalho do professor são os conhecimentos que o professor constrói no exercício de sua prática docente; em outras palavras, a pedagogia do professor reflexivo é o construtivismo aplicado à formação de professores, pois se o construtivismo afirma que é o aluno que constrói o seu conhecimento, a pedagogia do professor reflexivo, postula que é o professor que constrói o seu conhecimento, inclusive sobre o que é ser professor. Portanto a Pedagogia do professor reflexivo preconiza que os cursos clássicos de formação de professores estão todos equivocados porque insistem no estudo das teorias, em disciplinas clássicas com conotação científica, que teria mais a ver com a formação de cientistas, mas que não concernem à do professor. O prestígio da reflexão na ação prática e individualizada em detrimento do conhecimento teórico fica claro no fragmento:

[...] o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser trata-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele mesmo produz. (SCHÖN, 2000, p. 17)

A Teoria do professor reflexivo afirma que a escola é o local privilegiado de formação e a prática docente é vista como o exercício por excelência de formação: o professor reflete sobre sua prática e na sua prática (reflexão sobre a ação na ação), privilegiando-se a formação pragmática, utilitária. Fica clara a desvalorização da universidade, do conhecimento científico, teórico, e da formação política do professor. Sobre o significado dessas teorias dominantes no contexto educacional brasileiro, citamos Duarte (2003, p. 619):

de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardiff, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem “ao recuo da teoria”. [...] afirmei que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da pedagogia das competências, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.

## 2. Considerações sobre formação docente à luz da pedagogia histórico-crítica

Como contraponto a esse cenário educacional, a pedagogia histórico-crítica anuncia ideários contra-hegemônicos que ratificam o direito de aprender e a educação de qualidade. Nesta perspectiva a escola é *locus* de socialização do conhecimento, do saber sistematizado, elaborado, científico. Na pedagogia histórico-crítica a escola recebe o dever de "propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]" (SAVIANI, 2008, p. 15). Segundo essa concepção teórica, o professor precisa ter domínio suficiente dos conteúdos acadêmico-científicos e do conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Ainda conforme Saviani (2008), "a educação é uma categoria do trabalho não material e sua matéria-prima é o saber que os seres humanos produzem historicamente em sociedade. [...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. A esse respeito, DUARTE (1998) retoma as críticas de Saviani à pedagogia escolanovista que, ao negar a importância da transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações "em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acaba por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas".

A escola deveria desempenhar ou exercer um duplo papel: desmascarar as relações sociais de dominação e exploração estabelecidas pelo capitalismo no âmbito da sociedade, tornando cada indivíduo consciente da realidade social em que está inserido e lutar pelo fim das desigualdades sociais, pela extinção da dominação e exploração de uma classe sobre outra e, conseqüentemente, pela transformação da sociedade. No entanto, a educação, na sociedade capitalista, tem sido instrumento de manutenção e perpetuação da hierarquia social: um instrumento da hegemonia ideológica burguesa.

O professor, na realização do seu trabalho docente, tem papel fundamental na promoção de uma educação libertadora e emancipatória, pautada pela criticidade. Para isso, faz-se necessário a existência de um processo educativo pautado em um sólido projeto político e pedagógico definido e voltado aos interesses da classe excluída, a classe trabalhadora.

Padilha (2002) afirma que o trabalho escolar é um reflexo da sociedade capitalista contemporânea, e a mesma alienação produzida pelas relações de trabalho é reproduzida nas relações estabelecidas no interior da escola: ausência de reflexão, linguagem acrítica, fragmentação do saber. O trabalho docente na atualidade caracteriza-se por um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado. Conforme Frigotto (2003):

[...] quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital. (FRIGOTTO, 2003, p. 29)

Saviani (2005) define o trabalho educativo como ato de

[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

O professor necessita ter plena consciência do seu papel social, para que possa propor aos seus alunos uma educação transformadora e emancipadora. A educação, na atualidade, mascara a realidade de uma sociedade dividida em classes, perpetua e reforça a ideologia da classe dominante, é excludente e culpabiliza o indivíduo pelo seu insucesso ou fracasso. Frigotto (2003), citando Gramsci, afirma:

Educar, neste contexto, é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa. (FRIGOTTO, p. 195, 2003)

Facci (2001) considera que “[...] para que o professor possa encaminhar os alunos para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade” (p. 3). É nesse

ponto que concebemos a importância de o professor ter uma adequada formação inicial e continuada, que considere as condições históricas e sociais de exercício profissional.

Duarte (2010, p. 48) afirma que a superação da sociedade capitalista requer superar os limites de concepções e práticas cristalizadas na sociedade atual sem, no entanto, abrir mãos de suas conquistas:

Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Martins (2010) sintetiza, de forma esclarecedora, aspectos centrais de uma formação docente que se quer libertadora e que não converta o trabalho do professor em emprego alienado:

No tocante à formação docente [...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Em suma, a formação do professor serve como subsídio essencial para a formação do aluno, visto que ambos estão em processo de interação contínua. Sendo ele o profissional responsável por ensinar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade de modo que o aluno se aproprie individualmente deste conhecimento, deve ter uma formação que possibilite esse processo. Assim, é preciso que esta formação profissional auxilie o professor a ser agente de transformação pedagógica e, conseqüentemente, social.

### **III. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

## 1. Revisão de literatura

A fim de selecionar produções cujos enfoques são formação continuada de professores, procedemos ao levantamento de produção desenvolvidas no Brasil a partir de 1996, que tratam da “formação continuada de professores.” Elegemos as seguintes palavras-chave que, combinadas entre si, serviram como ponto de partida para este trabalho de levantamento da produção bibliográfica sobre o tema:

Formação de professores
Formação inicial de professores
Formação continuada de professores
Formação docente
Educação e formação de professores
Formação de professores para a educação básica

**Tabela 1 – Palavras-chave utilizadas**

Pesquisamos no *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), considerando que este *website* é um espaço expoente de produção em Educação, particularmente pesquisamos Anais das reuniões nacionais. Prosseguimos com os registros no banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o *website* Redalyc, que integra o Sistema de Informação Científica, da Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal, e, por último, pesquisamos no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO).

Estes levantamentos, datados de 2015, são mapeamentos quantitativos. Identificamos e separamos os títulos, conforme quadro abaixo:

**Tabela 2 – Levantamento na ANPEd, CAPES, REDALYC, SCIELO E GOOGLE ACADÊMICO**

Palavras-chave						Total
	ANPED	CAPEs	REDALYC	SciELO	Google Acadêmico	
Formação inicial de professores	14	11	21	09	16	<b>71</b>
Formação continuada de professores	18	21	17	09	14	<b>79</b>
Formação docente	13	11	09	12	11	<b>56</b>
Formação de professores para a educação básica	0	14	13	11	10	<b>48</b>
<b>Total</b>						<b>254</b>

Num segundo momento do levantamento de produção, continuamos com o mapeamento quantitativo, elegemos “temas relacionados” à formação continuada de professores e identificamos os títulos, conforme quadro abaixo:

**Tabela 3 – Temas relacionados à formação continuada de professores  
Levantamento na ANPEd, CAPES, REDALYC, SCIELO E GOOGLE ACADÊMICO**

Palavras-chave	ANPED	CAPEs	REDALYC	SciELO	Google acadêmico	Total
Formação continuada de professores	26	23	21	11	16	<b>97</b>
Formação docente continuada	17	12	14	11	15	<b>69</b>
Formação contínua de docentes	07	04	06	03	11	<b>31</b>
<b>TOTAL</b>						<b>197</b>

Os trabalhos a partir dos anos de 1996 têm em comum a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores. Devido ao crescente interesse dos pesquisadores por questões relativas à formação de professores e trabalho docente, houve, nas últimas três décadas, um aumento significativo da produção científica. Nos artigos pesquisados encontramos variadas formas de olhar e debater a questão.

As pesquisas elencadas no levantamento de produção sobre formação continuada abordam temas variados, como propostas de secretarias de educação ou de governo, programas de formação em serviço e questões relativas à prática pedagógica. As pesquisas incluem diferentes níveis de ensino, contextos diversos, saberes, práticas, identidades e profissão docente. São poucos os trabalhos que focalizam formação continuada relacionada a gênero.

Em nosso levantamento de produção identificamos perspectivas teóricas diversas.

## 2. Procedimentos metodológicos

Para apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, importa esclarecer o gênero da investigação - teórico, empírico ou metodológico; o tipo da pesquisa quanto aos objetivos e procedimentos técnicos utilizados; o objeto e as técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta, apresentação, análise e interpretação do dados.

Esclarecer essas características torna-se fundamental para a descrição da trajetória proposta. Para tanto, tomaremos como base os estudos sobre metodologia do trabalho científico desenvolvidos por Demo (2000), Freitas; Prodanov (2013), Gil (2002) e Lakatos; Marconi (2003).

Demo (2000) classifica-as em três gêneros: a pesquisa teórica, que se ocupa em discutir teorias; a pesquisa metodológica, voltada para os modos de se fazer pesquisa; a pesquisa empírica, a qual se dedica à investigação da realidade social e, ainda, a pesquisa-ação, que intervém nessa realidade. Tomando por base tal distinção, a pesquisa aqui desenvolvida assume marcadamente o aspecto empírico, uma vez que tem como foco investigar um fenômeno da realidade social: as ações de formação docente continuada da SEMED de Corumbá/MS na gestão municipal 2013-2016, por meio da análise de documentos oficiais. Conforme o autor:

A pesquisa empírica é aquela voltada sobretudo para a face experimental e observável dos fenômenos. É aquela que manipula dados, fatos concretos. Procura traduzir os resultados em dimensões mensuráveis. (...) Embora o empírico não precise coincidir com o mais relevante na realidade, a pesquisa empírica desempenhou em ciências sociais um papel inestimável, porque trouxe o compromisso com as afirmações controláveis, contra especulações perdidas. (DEMO,1985, p. 25)

Ressaltado o aspecto empírico, cumpre-nos acrescentar a necessidade da discussão teórica e reflexão metodológica que também assume este trabalho, apesar de não ser seu objetivo de pesquisa. Freitas e Prodanov (2013) abordam essa questão ao afirmarem que: “[...] é necessário acrescentar que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente. Na prática, mesclamos todos, acentuando um ou outro tipo” (p. 50).

### **Tipo da pesquisa**

Delimitemos agora o tipo desta pesquisa no que se refere aos seus objetivos e aos procedimentos técnicos utilizados.

Quanto aos objetivos da pesquisa, nos remetemos a Freitas; Prodanov (2013) que sistematizam a pesquisa exploratória, descritiva e explicativa.

Segundo os autores, a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos tratar e investigar, possibilitando seu delineamento e sua definição, ou seja, trata-se de uma etapa da pesquisa científica. Para Lakatos; Marconi (2003), a pesquisa essencialmente exploratória é aquela que investiga uma situação concreta desconhecida. Conforme Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais evidente e explícito ou a construir hipóteses. Esta etapa/tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico.

Na pesquisa descritiva, o pesquisador somente registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. A diferença entre a pesquisa experimental e a pesquisa descritiva é que esta procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem, enquanto a pesquisa experimental pretende demonstrar o modo ou as causas pelas quais um fato é produzido. Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Gil (2002) menciona que o estudo descritivo tem como principal objetivo a descrição das características de determinado fenômeno ou população. Incluem-se, entre as pesquisas descritivas, a maioria daquelas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais. As pesquisas descritivas são,

juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Na pesquisa explicativa, o pesquisador procura explicar os porquês das ocorrências e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Conforme Gil (2010) “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (p. 28). As pesquisas explicativas são mais complexas, pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, têm como preocupação central identificar seus fatores determinantes.

Retomando a noção expressa por Freitas; Prodanov (2013), de que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente e de que na prática os tipos se mesclam, podemos concluir que quanto aos objetivos, há aspectos exploratórios, descritivos e explicativos no percurso desta investigação.

O caráter exploratório desta pesquisa empírica é observado no levantamento do material disponível para coleta de dados: os relatórios sobre formação docente continuada da SEMED de Corumbá/MS, no período de 2013-2016. Esta etapa da pesquisa envolveu várias visitas do pesquisador à procura de material que necessitou ser buscado com o auxílio dos técnicos da prefeitura, pois não estavam organizados de modo sistematizado para facilitar o acesso. Dessa forma, ter buscado, juntado e analisado este material contribuiu em termos de arquivo histórico e de pesquisa, pois as transições de governo municipal podem acarretar perdas significativas.

O caráter descritivo da pesquisa é observado quando a formação docente continuada é descrita a partir da análise dos documentos disponibilizados, registrando suas características, visando descobrir a natureza, os objetivos, a metodologia, a periodicidade, o público-alvo e os conteúdos que permeiam essas ações.

Por fim o caráter explicativo é observado na investigação das razões e dos porquês do fenômeno descrito, com base nas teorias apresentadas.

Quanto aos procedimentos técnicos, Freitas; Prodanov (2013) classificam as pesquisas nos seguintes tipos: a pesquisa bibliográfica, a documental, a

experimental, o levantamento, a pesquisa de campo, o estudo de caso, a pesquisa ex-post-fato, a pesquisa ação e a pesquisa participante. Considerando os procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa classifica-se como documental, pois a coleta de dados parte da análise de documentos oficiais.

Os documentos podem ser classificados como de primeira mão e fontes de segunda mão (já disponíveis). Gil (2008) apud Freitas; Prodanov (2013) assim os define

os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 56)

Sobre a pesquisa documental, os autores destacam uma necessidade que procuramos observar neste trabalho: a avaliação crítica dos documentos a serem analisados, investigação que diz respeito à originalidade do texto, sua data de criação, autoria, origem e circunstâncias de composição. Portanto, após a etapa de levantar os documentos oficiais, procedemos à etapa seguinte: sua avaliação crítica.

### **Coleta, apresentação, análise e discussão de dados**

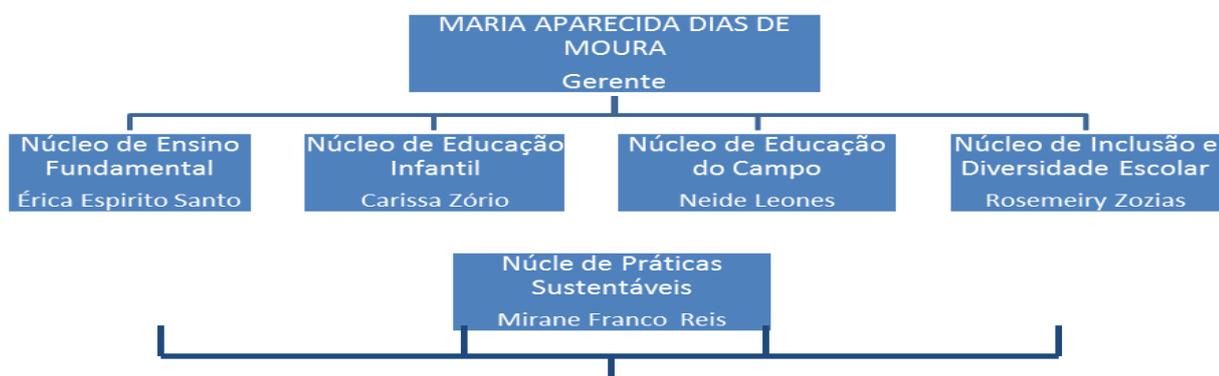
Nesta etapa, como pesquisador obtivemos os dados coletados usando instrumentos específicos para o tipo de informação que se desejava obter, de acordo com o objeto de pesquisa em análise. Os dados foram coletados a partir da observação analítica dos relatórios da SEMED de Corumbá/MS sobre formação docente continuada entre 2013-2016. Após a coleta, partimos para a categorização a partir dos dados, de modo que fosse possível descrevê-los, analisá-los e discuti-los com base nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica.

**IV. FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO:  
ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM  
CORUMBÁ/MS (2013-2016)**

## 1. A Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS

De acordo com os relatórios disponibilizados pela SEMED de Corumbá/MS, a Rede Municipal de Ensino, no período de 2013-2016, constitui-se por 40 Unidades Escolares, sendo 17 na zona urbana, 11 na zona rural e 12 CEMEIs (Centro Municipal de educação Infantil). Das 11 escolas rurais, 05 são situadas nos assentamentos rurais e no Distrito de Albuquerque e 06 unidades estão localizadas na região das águas (escolas ribeirinhas). A Educação de Jovens e Adultos é ofertada em 07 dessas Unidades Escolares. É o plano municipal de educação que estabelece as estratégias do ensino municipal, este foi elaborado pela sociedade civil e pelo governo, sendo aprovado pela câmara de vereadores e na sequência homologado pelo Prefeito no ano de 2014.

A Secretaria municipal de Educação apresenta quatro gerências com núcleos e projetos a ela vinculados: Gerência de Gestão de Políticas Educacionais, Gerência de Planejamento e Avaliação, Gerência de Gestão do Sistema de Ensino, Gerência Administrativa e Financeira. Segue organograma da Gerência de Gestão e Políticas Educacionais, presente no relatório de 2016, gerência responsável pela formação docente nos vários níveis da educação básica:



Fonte: Relatório Anual 2016 da Secretaria Municipal de Educação

Como objetivo proposto no relatório, esta gerência “ocupa-se em garantir o acesso e a qualidade na Educação por meio de diversas ações coordenadas pelos núcleos” (Relatório Anual 2016 da Secretaria Municipal de Educação, p.13). Com

relação ao quadro de funcionários, esta gerência apresenta 01 gerente, 04 supervisores de núcleo e 18 assessores técnicos pedagógicos, ligados a Unidades escolares específicas, cujo trabalho é assim descrito: “o trabalho dos técnicos ligados à Gerência de Gestão de Políticas Educacionais é pedagógico. Cada técnico acompanha e orienta continuamente uma ou mais escolas e CEMELs”.

Com relação à formação continuada, localizamos a seguinte menção:

O ensino municipal tem suas estratégias definidas pelo Plano Municipal de Educação, elaborado pela sociedade civil e pelo governo, aprovado pela Câmara de Vereadores e homologado pelo Prefeito no ano de 2014. Para tanto, desenvolve políticas públicas importantes como formação continuada a todos os 1.750 servidores (professores e administrativos de apoio escolar), execução das ações previstas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação continuada aos servidores; prática de educação física escolar e valorização do esporte como aliado do processo de ensino e aprendizagem. (Relatório Anual 2016 da Secretaria Municipal de Educação, p.13)

Apesar da menção às políticas públicas de formação continuada no trecho acima, notamos que não há um núcleo específico designado para esta função, sendo este trabalho realizado por todos os supervisores e assessores técnicos pedagógicos vinculados a esta gerência.

## 2. Apresentação, descrição, análise e discussão dos dados

### Coleta dos dados

Os dados sobre a formação docente continuada promovida pela SEMED de Corumbá/MS em 2013-2016 foram coletados por meio da análise dos registros disponibilizados nos arquivos municipais. Os relatórios foram sendo obtidos a partir da segunda visita à Secretaria Municipal de Educação. No total foram sete visitas solicitando material, durante o segundo semestre de 2017. No decorrer deste percurso, contamos com a alteração da equipe da Secretaria por duas vezes: a primeira por conta da mudança de mandato da administração municipal (2016-2017) e a segunda devido à morte inesperada do prefeito recém-eleito e empossado, o que ocasionou nova mudança no quadro de funcionários. Essa situação provocou dificuldade na obtenção dos registros. Houve dificuldade de a equipe da Secretaria atual encontrar os registros tanto no espaço físico quanto no virtual. Somente na sétima visita tivemos acesso ao material utilizado nesta investigação: o relatório de 2016 e fragmentos esparsos dos relatórios de 2013, 2014 e 2015, totalizando 270 páginas: 254 páginas referentes a 2016, configurando-se um relatório completo, e 13 páginas referentes aos anos anteriores. Os funcionários da SEMED informaram que os relatórios completos, físicos e virtuais, referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015 desapareceram, não havendo ideia do que aconteceu com os mesmos.

Note-se que em 2016-2017 ocorreu a transição de mandato do governo municipal. Perguntamo-nos se houve maior esmero da equipe anterior no último ano do mandato em registrar suas ações, ou se os esforços foram os mesmos e o material extraviou-se ou não se encontra disponível. Por fim, o relatório 2016 foi entregue por funcionários da Secretaria em *pen drive* no formato PDF e o material esparsos referente a 2013-2015 foi entregue para análise dentro da Secretaria, sendo permitido fotografá-lo. Registramos que as dificuldades de acesso aos documentos consumiu uma quantidade de tempo com a qual não contávamos no cronograma inicial.

Com relação à avaliação crítica dos documentos, o fato de terem sido obtidos *in loco* e entregues presencialmente por funcionários designados na Secretaria de Educação colabora para sua autenticidade. Em nenhum desses registros oficiais há menção à autoria do documento. Os dados nos revelam tratar-se de uma construção

em equipe, composta por relatórios menores, por ação, escritos por cada núcleo responsável.

Trata-se de documentos que registram todas as atividades da Secretaria de Educação no dado período, incluindo as ações de formação. Observa-se então o grau do prejuízo inerente ao fato de não terem sido encontrados os relatórios de 2013 a 2015 na íntegra. Ressaltamos que a falta da totalidade dos documentos foi notada pela equipe da SEMED a partir das solicitações deste pesquisador.

O relatório referente ao ano de 2016 apresenta *layout* completo, com capa em que consta a identificação do documento “RELATÓRIO ANUAL 2016 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO” (ANEXO 1), seguida de citação de Paulo Freire “*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria*”. Na sequência temos o sumário, em que consta uma apresentação geral, a apresentação da equipe SEMED, dos Conselhos vinculados e das Gerências, a saber: Gerência de Gestão de Políticas Educacionais, Gerência de Planejamento e Avaliação, Gerência de Gestão do Sistema de Ensino, Gerência Administrativa e Financeira. Cada Gerência possui núcleos e projetos vinculados (ANEXO 2).

O relatório 2016 está organizado por seções referentes aos trabalhos de cada núcleo. No interior de cada seção são relatadas ações diversificadas que dizem respeito a ações de formação, de revitalização de espaços escolares, de implantação de escolas integrais, entre outros projetos, como Professor Inovador e Olimpíadas de Língua Portuguesa. Não há, portanto, uma seção que se refira especificamente a ações de formação docente continuada, assim como não há um núcleo específico voltado para essas ações.

As 23 páginas referentes ao período de 2013-2015 constituem-se de 07 fichas isoladas, em formato individual, com logotipo da administração municipal, seguido de informação sobre os membros da equipe (nome do prefeito, da secretária de educação, menção à gerência de gestão de políticas educacionais e ao núcleo de ensino fundamental). Seguem-se tópicos esquematizados que descrevem uma ação de formação por página: data, evento, objetivo, metodologia, local, público-alvo, tema, conteúdo abordado e, ocasionalmente, a breve descrição das ações. Além dessas 07 fichas há um relatório composto por 16 páginas referentes às ações do PNAIC.

Seguem-se a apresentação, descrição, análise e interpretação dos dados.

### **Apresentação**

Os dados coletados por meio da análise dos registros disponibilizados foram organizados de modo a possibilitar sua descrição a partir dos itens: núcleo responsável, título da ação, natureza, tema, objetivo(s), metodologia, carga horária, local, data, periodicidade. Foram elaborados 04 quadros, cada um relacionado a um ano: 2013, 2014, 2015 e 2016.

**QUADRO I – 2013**

**LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)**

<b>Núcleo</b>	<b>Título da ação</b>	<b>Natureza</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Local</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Carga horária</b>
NEF	Formação continuada	-	-	-	Formação continuada com foco na alfabetização; Discussões sobre formação docente; prática da reflexividade pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; Constituição da identidade profissional	Professores regentes do 1º ao 3º ano do E.F.	-	-	Março a Abril/2013	-
NEF	Formação continuada de professores	-	Formação continuada em serviço	Promover a capacitação e formação continuada; Planejar o ensino na formação	Realização de curso de formação	Professores da REME de Corumbá	Alfabetização; Leitura; Escrita; Reflexões sobre a prática do professor alfabetizador; Progressão e continuidade das aprendizagens; Prática docente	ESPAÇO EDUCACIONAL, Rua Delamare, 1557	02 a 31 de outubro de 2013	-
NEF	Formação continuada de professores	-	Formação continuada de professores – professores alfabetizadores	Planejar o ensino na alfabetização; Avaliação no ciclo de aprendizagem;	Ler e refletir sobre textos relacionados ao tema;	Professores do 2ª ano do EF	Progressão e continuidade das aprendizagens; Reflexões sobre a prática do professor alfabetizador	CENPER	Novembro De 2013	-

QUADRO II – 2014										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NEF	Formação continuada de professores	-	Formação continuada em serviço	Promover a formação continuada em serviço	Realização de curso de formação	Diretores, coordenadores e professores da REME	Ações educativas no interior da escola; Prática docente;	ANFITEATRO SALOMÃO BARUKI – UFMS/CPAN	04 de fevereiro de 2014	-
NEF	Formação continuada de professores	Curso de extensão em parceria com a UFMS	“Docência na escola de tempo integral”.	Promover a discussão sobre as atribuições e função do docente na escola integral	-	Professores que atuam nas escolas de educação integral	-	-	2014	-
NEF	Formação continuada de professores	-	Formação continuada	Promover ações de formação continuada	Realizar cursos de formação para professores de acordo com o turno	Professores da REME	Prática educacional	NAS ESCOLAS POLO	Julho de 2014	-

QUADRO III – 2015										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NEF	Formação Continuada de professores	-	-	Propiciar aos professores a fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõe e influenciam o contexto escolar	Proceder a leitura de textos sobre a ação docente e após a leitura fazer uma análise da prática com base no material lido	Diretores, coordenadores e Professores	Prática docente; Avaliação;	CENPER	19 e 20 de fevereiro/2015	-
NEF	Formação continuada de professores	Curso	Formação continuada	Refletir a prática docente dos educadores e redefinir metas e estratégias de cada disciplina no contexto escolar.	Leitura de textos e discussões sobre a prática docente	Professores da REME	-	- CENPER; - NTEC	03, 04 e 07 de agosto de 2015	-

QUADRO IV – 2016										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NEI	Formação continuada em serviço	Jornada Pedagógica	-	Propor reflexão sobre as práticas pedagógicas e administrativas com a intenção de contribuir para a melhoria das ações cotidianas na escola	Informes gerais; Grupo de formação por hora; leitura de práticas pedagógicas;	Professores e funcionários dos CEMEI	-	Unidades de CEMEI	19.02.2016 22.02.2016 23.02.2016 24.02.2016 25.02.2016 26.02.2016	50 h
NTEC	Formação continuada em serviço	Capacitação	Sistema de gestão da educação (G-SEA)	Capacitar e orientar para uso das ferramentas de Gestão e Escrituração Escolar utilizando o G-SEA.	-	Gestores, secretários, coordenadores e professores	-	ANFITEATRO SALOMÃO BARUKI – UFMS/CPAN - Anfiteatro Do SESC - Anfiteatro Do SESC	22.02.2016  23.02.2016 24.02.2016	-
NTEC	Formação continuada em serviço	Oficina	Sistema de gestão da educação (G-SEA)	Orientar para uso do G-SEA.	-	Professores do E.F	-	NTEC	03.03.2016	-
NIED	Formação continuada em serviço	Encontro	Mediação escolar e inclusão	Refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem do aluno/a	-	Professoras mediadoras; professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e coordenação pedagógica	-	- E.M. CAIC Pe Ernesto Sassida;	04.03.16	-

QUADRO IV – 2016 (CONTINUAÇÃO)										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. Angela Maria Perez	05.03.2016	-
NTEC	Formação continuada em serviço	Oficina	Uso da lousa digital	-	-	Professores do E.F.	-	E.M. Izabel Corrêa	10.03.2016	-
NTEC	Formação continuada em serviço	Oficina	Uso da lousa digital	-	-	Professores do E.F.	-	E.M.I Rachid Bardauil	01.04.2016	-
	Formação continuada em serviço	Colóquio	Anemia Falciforme	Conscientizar e orientar sobre a Anemia Falciforme;	-	Educadores/as, equipe gestora e pedagógica, pais e alunos/as	-	UFMS/CPAN – UNIDADE III	11.04.2016	-
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. Almirante Tamandaré	10.05.2016	-

QUADRO IV – 2016 (CONTINUAÇÃO)										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NEF	Formação continuada em serviço	-	Educação de qualidade é para todos	Traçar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos que apresentaram maior dificuldade no 1º Bimestre; Refletir o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento e suporte ao professor;	-	Coordenadores pedagógicos	Análise dos índices do 1º bimestre; sistematização do acompanhamento do coordenador pedagógico ao professor; diários de classe; provinha Brasil;	UFMS/CPAN – UNIDADE III	25.05.2016	-
NIED	Formação continuada em serviço	Encontro	Mediação escolar e inclusão	Refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem do aluno/a	-	Professor mediador; professor das Salas de Recursos Multifuncionais e coordenação pedagógica	-	E.M. Pedro Paulo de Medeiros	18.06.16	-
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. Pedro Paulo de Medeiros	19.06.2016	-

QUADRO IV – 2016 (CONTINUAÇÃO)										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NEI	Formação em serviço – SEMED-	Jornada Pedagógica	-	Propor reflexão sobre práticas pedagógicas e administrativas, educação inclusiva, base comum curricular, matriz curricular, projeto professor inovador, G-SEA, direito da criança, sequência didática, atividade complementar.	-	Professores e funcionários dos CMEI	-	CEMEIs: Ana G do nascimento; Hélia da C Reis; Catarina A. da Cruz; Extensão do Izabel Corrêa;	Julho/2016	16 h
NEC	Formação continuada em serviço	-	-	Analisar os índices e os resultados da ação educativa da 1ª etapa das Escolas do Campo.	-	Gestores, Coordenadores e Professores que atuam nas escolas do campo	-	Escola Municipal CAIC Pe Ernesto Sassida	Julho/2016	-
-	Formação continuada em serviço	Formação técnico-administrativo e pedagógico	-	Capacitar os gestores, coordenadores, professores e os técnicos administrativo para as relações interpessoais.	-	Gestores, Coordenadores, Professores e técnicos administrativos	Autoestima; GSEA e alimentação escolar -	-	Agosto/2016	-

QUADRO IV – 2016 (CONTINUAÇÃO)										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL Polo São Lourenço	22 e 23.08.2016	
NIED	Formação continuada em serviço	Palestra	Inclusão de alunos surdos na REME	Apresentar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os/as alunos/as surdos na REME.	-	Professores; Intérpretes.	-	UFMS/CPAN – UNIDADE III	14.09.2016	
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. Rural Jatobazinho	28.09.2016	

QUADRO IV – 2016 (CONTINUAÇÃO)										
LEVANTAMENTO DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS PELA SEMED DE CORUMBÁ (2013-2016)										
Núcleo	Título da ação	Natureza	Tema	Objetivos	Metodologia	Público alvo	Conteúdos	Local	Periodicidade	Carga horária
NIED	Formação continuada em serviço	-	Gestão de Sala de Aula; Afetividade e Educação Especial; Dificuldade de aprendizagem; Autismo; Adaptação curricular.	Fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos.	-	Gestão escolar, coordenação, educadores.	-	E.M. CAIC/CEMEI Catarina Anastácio	08.10.2016	
NEF	Formação continuada em serviço	Encontro Grupos de estudo	Avaliação	Fazer uma reflexão sobre afetividade e prática docente	-	Professores da REME	Afetividade na gestão das práticas pedagógicas	AUDITÓRIO DA ESCOLA SANTA TERESA	2016	
NPS	Formação continuada em serviço	-	O Ensino de ciências e o método investigativo	-	-	Professores regentes de 1º ao 5º anos	-	Núcleo de práticas sustentáveis	2016	
NEF	Formação continuada em serviço	Encontro	Avaliação	Enfatizar o foco da formação à criança e a avaliação; estudo e análise dos critérios da “ANA”; planejamento coletivo	-	Professores da REME	-	UFMS/CPAN – UNIDADE III	02.12.2016	
NEF	Formação continuada em serviço	Encontro	Avaliação	Enfatizar o foco da formação à criança e a avaliação	-	Professores da REME	-	CENPER	05.12.2016	

## Descrição

De acordo com os quadros, podemos verificar que a formação docente continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS, no período de 2013-2016, compôs-se por 31 ações. Os aspectos descritos a seguir são fiéis ao texto do relatório, conservando-se as mesmas palavras.

No relatório de 2016, 22 dessas ações recebem o título genérico de “Formação continuada em serviço”, 01 recebe o título de “Formação em serviço - SEMED”; no relatório de 2015, 02 ações recebem o título de “Formação continuada de professores”; no relatório de 2014, 03 ações recebem o nome de “Formação continuada de professores”; no relatório de 2013, 02 recebem o nome de “Formação continuada de professores e 01 recebe o título de “Formação continuada”.

A natureza das ações é variada, englobando 05 encontros, 01 palestra, 01 curso de extensão, 01 curso, 02 jornadas pedagógicas, 01 capacitação, 03 oficinas, 01 colóquio, 01 curso de formação técnico-administrativa e pedagógica, 01 grupo de estudo e 14 ações sem identificação com relação à natureza.

Com relação aos temas tratados, apesar de, em certos casos não haver indicação de tema explícito, podemos inferir alguns com base no título e/ou nos objetivos. Objetivamente, há 06 ações sem identificação do tema, 01 ação com o tema Formação continuada de professores alfabetizadores, 02 ação com o tema formação continuada em serviço, 01 ação com o tema “Docência na escola de tempo integral, 02 ação com o tema Formação continuada, 02 ações com o tema “Sistema de Gestão da Educação – G-SEA, 02 ação com o tema “mediação escolar e inclusão”, 02 ações com o tema “lousa digital”, 01 ação com o tema “anemia falciforme”, 01 ação denominada de “educação de qualidade”, 01 ação com o tema “inclusão de alunos surdos”, 03 ações com o tema “avaliação”, 01 ação com o tema “o ensino de ciências e o método investigativo” e 06 ações que repetem sempre a mesma variedade de temas: gestão de sala de aula, afetividade e educação especial, dificuldade de aprendizagem, autismo e adaptação curricular.

Dentre os objetivos identificados, elencamos: promover a capacitação e formação continuada, planejar o ensino na formação, planejar o ensino na alfabetização, avaliação no ciclo de aprendizagem, promover a formação continuada em serviço, promover a discussão sobre as atribuições e função do docente na

escola integral, promover ações de formação continuada, propiciar aos professores a fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar; refletir a prática docente dos educadores e redefinir metas e estratégias de cada disciplina no contexto escolar, propor reflexão sobre as práticas pedagógicas e administrativas (2X) com a intenção de contribuir para a melhoria das ações cotidianas na escola, capacitar e orientar para uso das ferramentas de Gestão e Escrituração Escolar utilizando o G-SEA, orientar para uso do G-SEA, refletir sobre o papel do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na aprendizagem do aluno/a (2X), fortalecer o processo de Educação Inclusiva, quebrar paradigmas, vencer barreiras e eliminar preconceitos (3X), conscientizar e orientar sobre a Anemia Falciforme, traçar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos que apresentaram maior dificuldade no 1º Bimestre, refletir o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento e suporte ao professor, educação inclusiva, base comum curricular, matriz curricular, projeto professor inovador, G-SEA, direito da criança, sequência didática, atividade complementar, analisar os índices e os resultados da ação educativa da 1ª etapa das Escolas do Campo, capacitar os gestores, coordenadores, professores e os técnicos administrativos para as relações interpessoais, apresentar o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os/as alunos/as surdos na REME, fazer uma reflexão sobre afetividade e prática docente, enfatizar o foco da formação à criança e a avaliação (2 X), estudo e análise dos critérios da “ANA”, planejamento coletivo.

As metodologias são assim relacionadas: formação continuada com foco na alfabetização, discussões sobre formação docente, prática da reflexividade pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas, constituição da identidade profissional, realização de curso de formação, ler e refletir sobre textos relacionados ao tema, realização de curso de formação, realizar cursos de formação para professores de acordo com o turno, proceder a leitura de textos sobre a ação docente e após a leitura fazer uma análise da prática com base no material lido, leitura de textos e discussões sobre a prática docente, informes gerais, grupo de formação por hora, leitura de práticas pedagógicas.

Os conteúdos, dizem respeito a: alfabetização, leitura, escrita, reflexões sobre a prática do professor alfabetizador, progressão e continuidade das aprendizagens, prática docente, progressão e continuidade das aprendizagens, reflexões sobre a prática do professor alfabetizador, ações educativas no interior da escola, prática docente, prática educacional, prática docente, avaliação, análise dos índices do 1º bimestre, sistematização do acompanhamento do coordenador pedagógico ao professor, diários de classe, provinha Brasil, autoestima, G-SEA e alimentação escolar, afetividade na gestão das práticas pedagógicas.

Os locais utilizados para realização dos cursos de formação variam. Os cursos de formação, ofertados ao longo dos quatro anos ocorreram nas próprias unidades escolares, às vezes em escolas polo (onde professores de escolas do entorno participavam) e também em locais onde concentravam-se todos os professores, coordenadores e diretores ou um grupo específico. Há menção aos seguintes locais: ESPAÇO EDUCACIONAL, Rua Delamare, 1557; CENPER - Centro Padre Ernesto de Promoção Humana e Ambiental, R. Mal. Deodoro, 368 - Dom Bosco; ANFITEATRO SALOMÃO BARUKI – UFMS/CPAN, R. Poconé – Universitário; ESCOLAS POLO; NTEC - Rua Delamare, 1557(fundos); Unidades de CEMEI; Anfiteatro Do SESC; E.M. CAIC Pe Ernesto Sassida; E.M. Angela Maria Perez; E.M. Izabel Corrêa; E.M.I Rachid Bardaul; UFMS/CPAN – UNIDADE III; E.M. Almirante Tamandaré; E.M. Pedro Paulo de Medeiros; CEMEIs: Ana G do nascimento; Hélia da C Reis; Catarina A. da Cruz; Extensão do Izabel Corrêa; E.M. RURAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL Polo São Lourenço; E.M. Rural Jatobazinho; E.M. CAIC/CEMEI Catarina Anastácio; Auditório da Escola Santa Teresa.

Quanto à periodicidade, há ações sobre as quais constam apenas o mês e o ano de realização, há ações em que consta apenas o ano, há ações em que consta o mês da ocorrência e há ações com data especificada.

As ações de formação docente foram promovidas pelos núcleos vinculados à Gerência de Gestão de Políticas Educacionais. Das 31 ações, 12 foram organizadas e oferecidas pelo NEF - Núcleo de Ensino Fundamental; 02 foram organizadas e oferecidas pelo NEI – Núcleo de educação Infantil; 04 foram organizadas e oferecidas pelo NTEC – Núcleo de Tecnologia Educacional; 09 foram organizadas e oferecidas pelo NIED – Núcleo de Inclusão da Educação; 02 foi organizada e oferecida pelo Núcleo de Educação no Campo; 01 foi organizada e oferecida pelo

NPS – Núcleo de Práticas Sustentáveis e 01 ação não consta quem a organizou e ofereceu.

Quanto à carga horária das 31 ações registradas, apenas 02 contém registro de carga horária, sendo 01 de 50h e outra de 16h e, em face da falta de registros de horas de cada uma das ações, não foi possível fazer um gráfico contendo as horas de capacitação em cada ano pesquisado.

## **Análise**

A partir da análise dos relatórios obtidos junto à SEMED – Secretaria Municipal de educação, sobre o programa de formação docente continuada oferecida aos educadores da REME – Rede Municipal de Educação de Corumbá – MS, verificamos que as ações de formação docente oferecidas aos professores da Rede Municipal de Ensino em 2013-2016 oscilaram entre as promovidas pela própria Secretaria de Educação e outras promovidas por outras instituições parceiras, como Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Das ações promovidas pela própria SEMED 38,7% correspondem ao NEF – Núcleo de Ensino Fundamental, 6,45% correspondem ao NEI – Núcleo de Educação Infantil, 12,9% correspondem ao NTEC – Núcleo de Tecnologia Educacional, 29,05% correspondem ao NIED – Núcleo de Inclusão da Educação, 6,45% correspondem ao NEC – Núcleo de Educação do Campo, 3,22% correspondem ao NPS – Núcleo de Práticas Sustentáveis, 3,22% não há referência ao núcleo (ANEXO III).

Uma das dificuldades apresentadas para a análise foi a ausência de informações mais detalhadas sobre essas ações nos registros da SEMED. Não há resumo, avaliação, resultados obtidos ou referências bibliográficas que embasaram as ações. As informações são breves e pontuais e, mesmo nestes casos há ausência de dados. Há mais lacunas de informação sobre a natureza, metodologia e carga horária das ações. Outra dificuldade diz respeito às informações relacionadas aos objetivos, temas, metodologia e conteúdos abordados, que se confundem. Por exemplo, a utilização de determinada classe gramatical na descrição de um objetivo, leva a crer que se trata de um tema. Há também caso de falta de correspondência entre os conteúdos e objetivos, como será detalhado adiante.

Para investigarmos aspectos do ideário que norteia essas ações, focalizaremos os objetivos e conteúdo das ações desenvolvidas. Somente pela identificação da ação seria impossível, pois elas recebem a designação geral de “formação continuada”, “formação continuada de professores” e “formação continuada serviço”. Compreender “o quê?” e “para quê?” são aspectos fundamentais para esboçarmos a concepção de educação e formação docente que move essas ações; os conteúdos e os objetivos foram as informações que melhor puderam contribuir para delineararmos essas respostas.

Analisando os objetivos, detectamos verbos como: planejar, discutir, refletir, redefinir, capacitar, orientar, conscientizar, traçar, analisar, apresentar, fortalecer e estudar (originalmente “estudo”). Essas ações estão ligadas a complementos que indicam conteúdos tratados nessas ações. As vezes os complementos são concretos e delimitados, como: prática docente, alfabetização, função do docente e do coordenador pedagógico, metas e estratégias de cada disciplina, ensino, avaliação, atendimento educacional especializado, anemia falciforme, aprendizagem, índices e resultados, relações interpessoais trabalho com alunos surdos, afetividade e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Também temos menção a objetivos que aparecem “soltos”, desvinculados de verbos, mais parecendo temas ou conteúdos: “educação inclusiva, base comum curricular, matriz curricular, direito da criança, sequência didática, atividade complementar”.

Os verbos são eminentemente de cunho prático “planejar, redefinir, traçar, analisar, apresentar”, relacionados com metas, ações, avaliações, índices, resultados de trabalho, estratégias. Quando se trata de “discutir”, o complemento é atribuições e funções do docente. “Conscientizar” e “orientar” diz respeito à anemia falciforme. Estudar e analisar diz respeito à “ANA”. “Fortalecer” refere-se à “Educação Inclusiva”. O verbo “refletir” refere-se à prática pedagógica e administrativa, ao atendimento educacional especializado e ao papel do coordenador pedagógico.

Destacamos dois dados dos objetivos que nos chamaram a atenção. Primeiramente, o fato de ser citado como objetivo da formação continuada “promover a capacitação e formação continuada” e “promover a formação continuada em serviço”. Se o objetivo de uma ação de formação continuada é simplesmente promovê-la, isso nos leva a crer que há o pensamento em oferecê-la para cumprir calendário.

Dentre todos os objetivos levantados, um nos chamou à atenção pela dimensão e referência à fundamentação teórica, além de visar analisar e refletir sobre o contexto escolar de forma ampla: “propiciar aos professores a fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar”. Tratou-se de uma formação de início do ano letivo, no período de 19 a 20/02/2015, realizada pelo núcleo de ensino fundamental. Sobre essa ação há menção à metodologia que diz “proceder à leitura de textos sobre a ação docente e após a

leitura fazer uma análise da prática com base no material lido”. Porém, não sabemos de que material se trata. Com relação ao conteúdo abordado, temos “prática docente e avaliação”, o que não corresponde à amplitude do objetivo proposto.

Analisando os conteúdos percebemos que eles dizem respeito a: alfabetização(01 vez), leitura(01 vez), escrita(01 vez), reflexões sobre a prática do professor alfabetizador (02 vezes), progressão e continuidade das aprendizagens(2 vezes), prática docente (3 vezes), ações educativas no interior da escola(01 vez), prática educacional(01 vez), avaliação(01 vez), análise dos índices do 1º bimestre(01 vez), sistematização do acompanhamento do coordenador pedagógico ao professor(01 vez), diários de classe(01 vez), provinha Brasil(01 vez), autoestima(01 vez), G-SEA(01 vez), alimentação escolar (01 vez), afetividade na gestão das práticas pedagógicas(01 vez) e ainda 23 campos de conteúdos sem registro de conteúdos.

Percebe-se que se sobressaem conteúdos relacionados à rotina prática escolar: provas oficiais; índices de avaliações exigidas pelo MEC e pela própria SEMED; diários e sistemas de registro; prática docente e reflexão sobre a prática, ações educativas no “interior da escola”, o que limita a reflexão aos muros da escola e valoriza o aspecto pragmático (“ação”). Os temas “alfabetização”, “leitura”, “escrita” e “aprendizagens”, estão diretamente relacionados ao objetivo prático “planejar o ensino”. O conteúdo “afetividade” está relacionado ao objetivo “fazer uma reflexão sobre afetividade e prática docente”, o que demonstra a inserção da “reflexão” e da “prática” também nesta temática. O conteúdo “autoestima” está relacionado ao objetivo “capacitar os gestores, coordenadores, professores e os técnicos administrativos para as relações interpessoais, com foco, portanto em um “saber fazer” no contexto escolar.

## Discussão dos dados

Não há, nos registros analisados, uma seção que se refira especificamente a ações de formação docente continuada, assim como não há um núcleo específico voltado para essas ações. Mesmo assim, os diversos núcleos conferiram atenção à formação docente continuada concretizando 31 ações de 2013-2016.

Ao analisar os conteúdos e objetivos dessas ações, delineamos as preocupações dos diversos núcleos (e da Gerência de Gestão e Políticas Públicas) com a formação docente e, conseqüentemente com os rumos da educação municipal. Os conteúdos que atravessam essas ações se referem a: prática docente, alfabetização (leitura, escrita), função do docente e do coordenador pedagógico, metas e estratégias de cada disciplina, ensino, avaliação, atendimento educacional especializado, anemia falciforme, aprendizagem, índices e resultados, relações interpessoais, trabalho com alunos surdos, afetividade, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), educação inclusiva, Base Comum Curricular, matriz curricular, direitos da criança, sequência didática, atividade complementar(?), ações educativas no interior da escola, prática educacional, diários de classe, provinha Brasil, autoestima, G-SEA, alimentação escolar, afetividade na gestão das práticas pedagógicas. Os objetivos são colocados pelos seguintes verbos: planejar, discutir, refletir, redefinir, capacitar, orientar, conscientizar, traçar, analisar, apresentar, fortalecer, estudar.

Percebe-se a proposição de conteúdos e objetivos que atendam às demandas imediatas do contexto escolar. Há preocupação em suprir necessidades do campo prático da atuação docente, inclusive no plano administrativo e burocrático. Os conteúdos abrangem uma gama considerável de assuntos, todos girando em torno de dificuldades postas pelo cotidiano escolar. Devido à falta de informações mais detalhadas e abrangentes no relatório, não pudemos captar a dimensão de certos conteúdos citados, como educação inclusiva, Base Comum Curricular, matriz curricular, direitos da criança. Não fica evidente o enfoque adotado, se mais teórico, político ou circunstancial.

O que fica evidente é a prevalência geral de uma preocupação em atender às demandas e dificuldades postas pelo trabalho educativo em seu viés mais pragmático e imediato. Percebe-se que esses cursos de formação continuada promovidos pela SEMED – Corumbá/MS evidenciam a valorização da prática

educacional em detrimento aos fundamentos teóricos da educação. Os relatórios apontam que conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada são reduzidos ao tratamento de assuntos relativos ao cotidiano escolar e ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, em geral relacionado ao contexto escolar imediato.

Quanto a isso, concluímos pela necessidade de as políticas públicas municipais para a educação em Corumbá – MS, atentarem para ações que promovam as bases teóricas e políticas do trabalho educativo, a fim de atender aos objetivos postos por uma educação emancipadora, libertadora, pautada pela criticidade que tenha como intuito produzir em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, socializando o saber sistematizado historicamente e construído coletivamente pelo homem. No plano pedagógico, seria a superação das pedagogias negativas, seria a superação da educação escolar em sua forma burguesa, sujeita às imposições do capital, sem omitir a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos e construídos pela humanidade.

Por fim, é de suma importância afirmar que, no que tange à formação docente, a finalidade última do trabalho educativo deve ser a humanização dos sujeitos, que, por sua vez, para que haja a real concretização, faz-se necessário a mediação da própria humanidade dos professores.

## **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa foi motivada pela trajetória deste pesquisador no âmbito da Educação e pelas experiências no trabalho educativo em Corumbá – MS. Percorremos um longo caminho de leituras até configurar-se a vertente teórica da pedagogia histórico-crítica como os pressupostos deste trabalho. A pesquisa empírica trouxe dificuldades imprevistas em decorrência dos embaraços no acesso e aquisição dos registros para análise documental. Conseguimos por fim levantar características das ações de formação docente continuada, oferecidas pela SEMED de Corumbá- MS no período de 2013 – 2016, o que pode servir de material para futuras pesquisas.

As questões que nos instigaram a realizar esta pesquisa foram: qual a natureza, o formato e a periodicidade dessas ações? De que temas se ocupam: conteúdos pedagógicos ou disciplinares? Qual o seu público-alvo? Quais os seus objetivos? Quais são as pessoas envolvidas em sua organização? Quem os ministra? Que perspectiva teórica é adotada? Como são planejados? São oferecidos verticalmente em “pacotes prontos”? Fomentam discussões e reflexões que municiam e subsidiam o professor no exercício de sua profissão? Qual a dimensão da teoria e da prática? Há o foco em se formar um profissional crítico, autônomo, que possa refletir sobre os fundamentos teóricos da Educação e sua história? Sobre a sociedade e sobre o sentido de sua própria formação e profissão? Sobre a importância e significado social dos conteúdos escolares? Suprem as necessidades formativas de um profissional apto para colaborar com os processos emancipatórios dos educandos?

Em busca de respostas a essas questões, procedemos ao levantamento dos cursos de formação continuada dos professores neste município, junto aos documentos/relatórios arquivados pela SEMED de Corumbá/MS. Elaboramos quadros (p. 47-55) contendo: o núcleo responsável pela ação, natureza da ação, os temas, os objetivos, a metodologia, o público alvo, os conteúdos, o local de realização da ação de formação, a periodicidade e a carga horária das ações de formação continuada docente. Fizemos a descrição, a análise dos relatórios e a discussão dos dados coletados.

Além da análise e discussão proposta, a realização desta pesquisa também contribuiu para descrever como se configurou a formação docente continuada em

Corumbá/MS em 2013-2016, contribuição importante em um contexto em que os relatórios integrais não estão disponíveis nas transições de uma administração municipal para outra, como de fato ocorreu no levantamento feito nesta pesquisa.

E na busca das respostas às questões mencionadas constatamos que a natureza das ações de formação promovidas pela SEMED são variadas, englobando encontros, palestra, curso de extensão, curso, jornadas pedagógicas, capacitação, oficinas, colóquio, curso de formação técnico-administrativa e pedagógica, grupo de estudo e ações sem identificação com relação à natureza. Quanto à periodicidade, há ações em que constam apenas o mês e o ano de realização, há ações em que consta apenas o ano, há ações em que consta o mês da ocorrência e há ações com data especificada. Quanto aos temas tratados constatamos que, em certos casos não há indicação de tema explícito, mas há registros de temas variados que evidenciam ações de formação com temas de cunho pragmático, relacionado ao cotidiano escolar, ao fazer diário escolar. O público alvo foram professores regentes da REME, Gestores e Coordenadores, professores intérpretes, professores das salas de recursos, etc. Sobre os objetivos, verificou-se que todos estão relacionados às atividades cotidianas da escola e voltados a atender às demandas imediatas do contexto escolar, preocupam-se em suprir necessidades do campo prático da atividade docente. E as pessoas envolvidas na organização e realização destas ações foram os assessores técnicos pedagógicos ligados às seguintes Gerências da SEMED: Gerência de Gestão de Políticas Educacionais, Gerência de Planejamento e Avaliação, Gerência de Gestão do Sistema de Ensino, Gerência Administrativa e Financeira. E as ações foram planejadas visando ao cumprimento do calendário da SEMED e com vistas a solucionar dificuldades de cunho prático encontradas no fazer pedagógico e administrativo do cotidiano escolar. Estes cursos são generalizantes e oferecidos verticalmente, não fomentando explicitamente discussões e reflexões teóricas que possam municiar e subsidiar o professor no exercício de sua atividade docente. Em relação à perspectiva teórica que permeia as ações de formação promovidas pela SEMED não há uma menção explícita sobre as mesmas nos relatórios, mas com base no que consta nos temas, nos objetivos, nos conteúdos, podemos inferir que as pedagogias do “aprender a aprender” permeiam as ações de formação e fica evidente a prevalência geral de uma preocupação em atender às demandas postas pelo trabalho educativo em seu viés mais pragmático e pelo cotidiano escolar. Estas ações de formação docente continuada não possuem

como foco formar um profissional crítico que possa refletir sobre os fundamentos teórico da educação, sobre as políticas educacionais, bem como não promovem uma reflexão sobre a sociedade, sobre o sentido da própria formação e profissão docente, sobre a importância e significado social dos conteúdos escolares e ainda não supre as necessidades formativas de um profissional apto a colaborar com os processos emancipatórios dos educandos. As pedagogias do “aprender a aprender” têm dominado os debates no campo da formação docente hoje e influenciado no exercício da prática docente. A pedagogia das competências promove uma formação pragmática, pois privilegia a forma em detrimento do conteúdo, privilegia o conhecimento pragmático, tornando o conhecimento teórico fragmentado e secundário.

Faz-se necessário que as ações de formação docente continuada desenvolvam uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida no ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, que se tornaram dominantes no campo da formação de professores. As ações de formação e conseqüentemente a prática docente na atualidade são reflexos da sociedade capitalista contemporânea, têm como característica a alienação produzida pelas relações de trabalho, não existe reflexão, a linguagem não é crítica, há a fragmentação do saber. As ações de formação e o trabalho docente na atualidade caracterizam-se por um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado e pragmático.

Os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica iluminaram a análise e discussão dos dados coletados, fazendo-nos compreender as reais necessidades de formação para uma ação docente em que se faz urgente propor um modelo alternativo de formação. De acordo com esse modelo, a construção de conhecimentos deve ser posta a serviço do desvendamento da prática social, questionando a realidade alienada e fetichizada que se impõe aos sujeitos. Para que sejam superados os princípios que tem norteado a formação de professores na atualidade, ou seja, uma formação pragmática que privilegia a forma em detrimento do conteúdo, valorizando o conhecimento pragmático e fragmentado.

Promover a elevação cultural das massas deveria ser o principal objetivo da educação escolar e os principais atores promotores dessas mudanças seriam os

intelectuais, os professores, sendo um dos instrumentos para este fim, a escola. Porém, o que se percebe é uma escola que reproduz o *status quo*, a sociedade dividida em classes e que reforça o discurso e a ideologia da classe dominante, atribuindo a culpa do fracasso escolar ou do insucesso pessoal ao indivíduo. O papel da escola ou do intelectual é promover uma tomada de consciência, que passa pelo autoconhecimento individual e implica reconhecer o valor histórico. No entanto, a educação, na sociedade capitalista, tem sido instrumento de manutenção e perpetuação da hierarquia social; ou conforme Gramsci, um instrumento da hegemonia ideológica burguesa.

O papel do professor, na realização do seu trabalho educativo é promover uma educação libertadora e emancipatória, pautada pela criticidade. Ele é o profissional responsável por ensinar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade de modo que o aluno se aproprie individualmente deste conhecimento. Assim, uma formação (inicial e continuada) deve lhe auxiliar a ser agente de transformação pedagógica e social.

Ao concluirmos esta pesquisa almejamos oferecer alguma contribuição para o planejamento de futuras ações de formação docente continuada em Corumbá –MS, somando-a aos esforços empreendidos pela equipe da SEMED, que em um contexto econômico e ideológico adverso mobiliza forças para suas ações.

A fim de que se cumpra a transformação pedagógica e social conforme os fundamentos teóricos desta pesquisa.

## **VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, Priscila Maria Romero. **Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país.** Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

BITTAR, Marisa; Ferreira Jr, Amarilio. **A Gênese das Instituições Escolares no Brasil. Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI.** Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/184/184>>. Acesso em: 20 de Abril de 2018.

BITTAR, Marisa Bittar e Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

DOURADO, João Ferreira de Oliveira; Karine Nunes de Moraes; Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão na Educação. Função social da educação e da escola.** Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/saibamais\\_8.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf)>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** *Cadernos CEDES*, Campinas, n.44, p.85-106, 1998.

. ***Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2000.

. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria).** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.601-25, ago.2003.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas,1985.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5ª ed. Cortez. São Paulo, 2003.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 6 ed. 5. Reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos, (1990). **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos.** Disponível em: <  
<http://files.professorivo.webnode.pt/200000093-71a7872a18/Libaneo-Democratizacao-Da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-Dos-Conteudos.pdf>  
>. Acesso em: 16 de abril de 2018.

MARQUES [et al.], Heitor Romero. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** 2. ed. – Campo Grande: UCDB, 2008

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE. Newton(orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Revista Escola. **Nossos futuros professores.** Edição 02. Disponível em: <  
<https://novaescola.org.br/conteudo/7158/nossos-futuros-professores>>. Acesso em: 20 de Abril de 2018.

PADILHA, A. **A Prática Pedagógica no Contexto atual**. In: Maciel, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgas). Formação de Professores e Prática Pedagógica. Maringá: Eduem, 2002. (p.5-14).

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Função Social da Escola**. Escola Brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. -2 ed. – Novo Hamburgo/RS: Feevale. 2013.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. **O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/619/83>>. Acesso em: 29 de março de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCACHETTI, Ana Ligia. Série especial: **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/serie-especial-historia-educacao-brasil-750345.shtml>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

SCACHETTI, Ana Ligia. **Ensino com catecismo.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ensino-catecismo-historia-educacao-brasil-750366.shtml#ad-image-0>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

SCACHETTI, Ana Ligia. **Mestres quase nobres.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mestres-quase-nobres-historia-educacao-brasileira-757022.shtml#ad-image-0>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

SCHUCK, Robson Stigar & Neivor. **REFLETINDO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.** Disponível em: <<http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/EDUCACAO-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, 1997. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: **Publicação Dom Quixote**, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes limitada-edição digital, 2014.

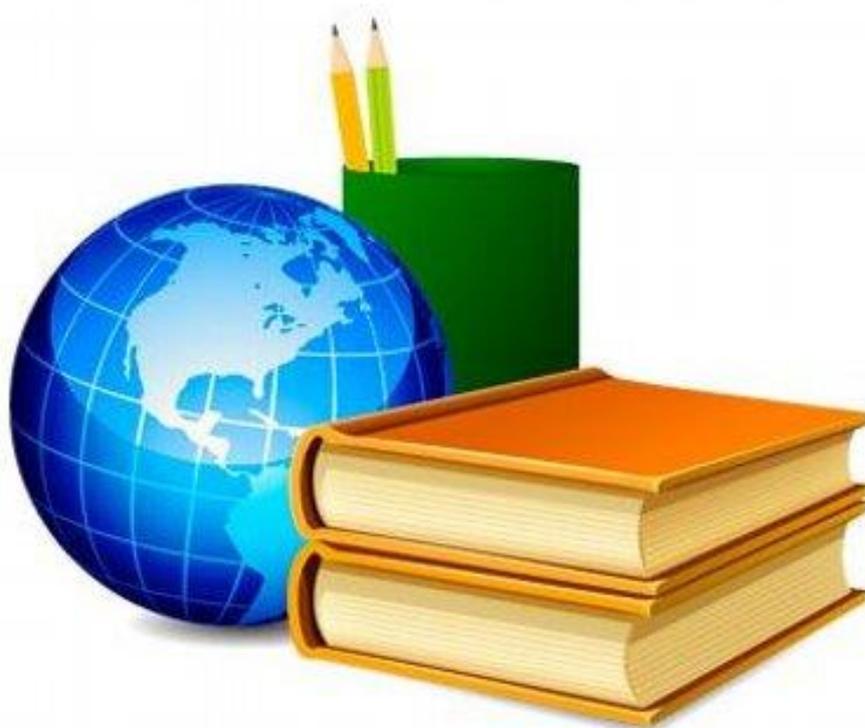
**VII. ANEXOS**

## ANEXO I



RELATÓRIO ANUAL 2016 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | 76

# RELATÓRIO ANUAL



“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

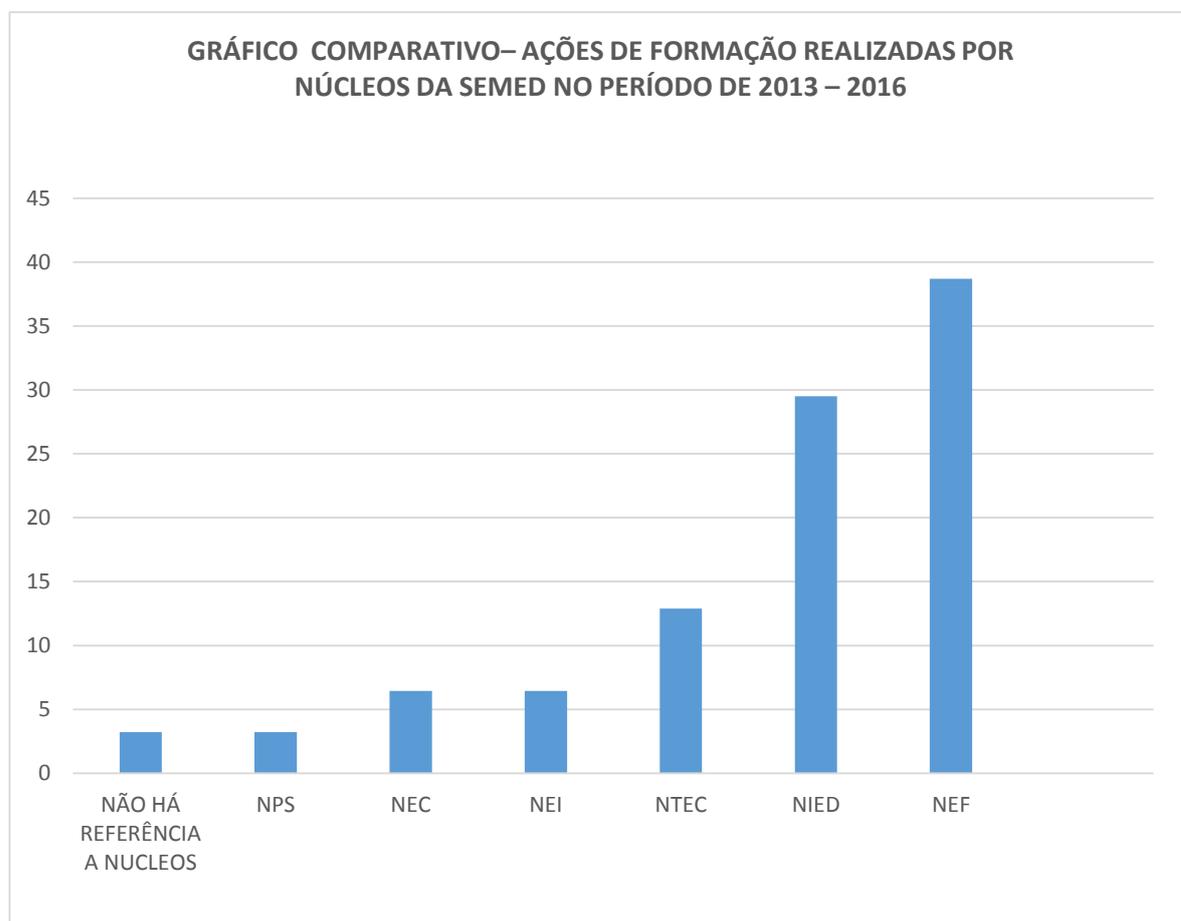
2016

## ANEXO II

**RELATÓRIO ANUAL 2016 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO | 77****SUMÁRIO**

Apresentação	04
Equipe Semed	05
Conselhos Vinculados	10
<b>6. Gerência de Gestão de Políticas Educacionais</b>	
6.1 Educação Infantil	15
6.2 Ensino Fundamental	21
6.2.2 Educação Integral	24
6.2.3 Educação do Campo	31
6.2.4 Educação Inclusiva	35
6.2.5 Núcleo de Práticas Sustentáveis	49
6.2.6 Projovem Urbano	80
6.2.7 Projetos / Ações	81
6.2.8 Correção de Fluxo	92
6.2.9 Esportes	93
6.2.10 Processos de Ratificação e Autorização de Funcionamento	99
<b>7. Gerência de Planejamento e Avaliação</b>	
7.1 Núcleo de Gestão dos Sistemas Educacionais – NGSE	102
7.2 Ação Educativa	120
7.3 Provinha Brasil	123
7.4 Professor Inovador	127
7.5 Festival Estudantil da Canção (FEC)	129
7.6 Núcleo de Tecnologia educacional de Corumbá – NTEC	130
<b>8. Gerência de Gestão do Sistema de Ensino</b>	
8.1 Núcleo de Recursos Humanos	137
8.2 Núcleo de Transporte Escolar	202
8.3 Núcleo de Gestão Patrimonial, Almoxarifado e Alimentação Escolar	250
<b>9. Gerência Administrativa e Financeira</b>	

### ANEXO III



Das ações promovidas pela própria SEMED:

38,7% correspondem ao NEF – Núcleo de Ensino Fundamental;

6,45% correspondem ao NEI – Núcleo de Educação Infantil;

12,9% correspondem ao NTEC – Núcleo de Tecnologia Educacional;

29,05% correspondem ao NIED – Núcleo de Inclusão da Educação;

6,45% correspondem ao NEC – Núcleo de Educação do Campo;

3,22% correspondem ao NPS – Núcleo de Práticas Sustentáveis;

3,22% não há referência ao núcleo