

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Daniela Fernanda de Almeida Camargo**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I  
DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE  
QUALIDADE (1996-2016)**

**Sorocaba/SP  
2024**

**Daniela Fernanda de Almeida Camargo**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I  
DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE  
QUALIDADE (1996-2016)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Regina Boschetti

**Sorocaba/SP  
2024**

#### Ficha Catalográfica

Camargo, Daniela Fernanda de Almeida  
C895c Formação continuada de professores de ensino fundamental I da Rede Municipal de Sorocaba para uma educação escolar de qualidade : (1996-2016) / Daniela Fernanda de Almeida Camargo. -- 2024.  
111 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Regina Boschetti.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino fundamental – Formação de professores – Sorocaba (SP). 4. Educação e Estado. 5. Políticas públicas. I. Boschetti, Vania Regina, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.


**Daniela Fernanda de Almeida Camargo**


**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I  
DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE  
QUALIDADE (1996-2016)**

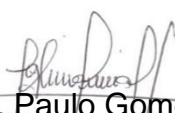
Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 08/03/2024

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda  
Universidade de Sorocaba - Presidente da Banca

  
Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto  
Universidade de Sorocaba

  
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Universidade Federal de São Carlos

Dedico a minha mãe Raquel (*in memoriam*), ao meu pai Osvaldo, ao meu esposo Dener, aos meus filhos Dener, Danatieli e Dennis, às minhas irmãs Elizabete, Elisangela e Livia, aos meus sobrinhos e sobrinha neta.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que na sua infinita misericórdia e amor, permitiu que eu chegasse até aqui e concluísse o Mestrado tão sonhado;

Agradeço em especial aos meus pais Osvaldo e Raquel (*in memoriam*) por todo esforço para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar e pelo incentivo de mesmo diante das dificuldades, nunca parássemos com os estudos;

Agradeço ao meu esposo Dener por sempre incentivar as minhas conquistas e sempre acreditar que vai dar certo;

Agradeço aos meus filhos Dener, Danatieli e Dennis por simplesmente existirem e serem o combustível da minha vida;

Agradeço às minhas irmãs Elizabete, Elisângela e Livia e aos meus sobrinhos, por todo apoio e incentivo durante todo o processo deste estudo;

Agradeço a minha amiga Viviane pelo incentivo em concorrer ao processo seletivo do curso de Mestrado em Educação da UNISO;

Agradeço à Universidade de Sorocaba, na pessoa do Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, por todo empenho e orientações que a mim dispensou no início do curso de Mestrado em Educação, com certeza foram determinantes;

Agradeço à secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Daniela Rosa, que fez as orientações administrativas necessárias, durante o curso do Mestrado com muita gentileza e educação;

Agradeço a Secretaria de Educação Municipal de Sorocaba pela dispensa do trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas e desenvolver as pesquisas necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa;

Agradeço ao Prof. Dr. Wilson Sandano pelas orientações durante o primeiro ano de curso que com certeza foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho;

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Regina Boschetti por aceitar ser a minha orientadora e pelas orientações no segundo ano do curso, as quais foram valiosas no desenvolvimento deste trabalho e por compreender o processo de tratamento da minha saúde, durante o curso, que com credibilidade e incentivo tornou este período tão delicado em segurança e leveza;

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima pela oportunidade de estudo e pesquisa, anteriormente a este trabalho, as quais contribuíram como experiência para o desenvolvimento de pesquisa desta dissertação;

Agradeço às colegas de turma do curso de mestrado, Denise, Leila e Marinês pela amizade, incentivos e estudos que trocamos umas com as outras;

Agradeço a todos os professores que lecionaram nas disciplinas formadoras durante o curso de Mestrado em Educação da UNISO. Todos ofereceram momentos ímpares de reflexões, estudos e aprendizagens que levarei para além deste trabalho;

Agradeço a todos os respondentes que participaram das entrevistas ou questionários favorecendo a cientificidade e rigorosidade da pesquisa empírica, deste trabalho;

Agradeço a Deus por mais esta conquista!

*“Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”.*

(Moacir Gadotti)



## RESUMO

Partindo do pressuposto que a formação continuada de professores interfere direta ou indiretamente na prática educativa do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação escolar, surgiu o interesse de pesquisar sobre a implementação de política educacional para a formação continuada de professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP de 1996 a 2016, período em que a cidade foi governada pela mesma legenda partidária (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) e que foram oferecidos diversos projetos e programas de formação continuada aos professores da rede municipal de Sorocaba/SP. A pergunta norteadora deste trabalho foi: quais as contribuições da política de formação continuada para uma educação escolar de qualidade na perspectiva dos *policymakers* e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, no período entre 1996 e 2016? E como objetivo geral a pesquisa procurou analisar a perspectiva de *policymakers* que fizeram a política de formação continuada na rede municipal de Sorocaba e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, entre 1996 e 2016, quanto as suas suficiências e necessidades para uma educação de qualidade e efetivação do direito à educação. Para tanto, a coleta de dados desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental, culminando na pesquisa empírica por meio de entrevista com seis *policymakers* e de questionário semiestruturado com cinquenta e quatro professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba/SP. A categorização dos dados favoreceu a análise dos dados qualitativos. A fundamentação teórica teve a sua base nos autores Nóvoa (1992), Gatti (2008, 2010), Libâneo (2001), Gadotti (2010) e Tardif (1991). O estudo como um todo possibilitou inferir que neste período a Secretaria da Educação ofereceu projetos e programas de formação continuada aos professores de Ensino Fundamental I da rede municipal, promovendo a profissionalidade dos professores, porém, notou-se a necessidade da participação de *policymakers* e professores na formulação destes projetos e programas com as demandas da sala de aula. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos referentes a formação continuada de professores e a partir das reflexões disponibilizadas neste trabalho, espera-se também, contribuir para a defesa do investimento em políticas públicas de formação continuada de professores que priorizem as superações dos desafios educacionais, visando a profissionalização docente e a oferta de uma educação escolar de qualidade.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; política de formação continuada; educação escolar de qualidade.

## ABSTRACT

Based on the assumption that continuing teacher training directly or indirectly interferes with the teacher's educational practice in the classroom and, consequently, with the quality of school education, there was an interest in researching the implementation of educational policy for the continuing training of teaching teachers. Fundamental I of the municipal education network in Sorocaba/SP from 1996 to 2016, a period in which the city was governed by the same party (PSDB – Brazilian Social Democracy Party) and several projects and continuing education programs were offered to teachers at the municipal network of Sorocaba/SP. The guiding question of this work was: what are the contributions of the continuing education policy to quality school education from the perspective of policymakers and Elementary School I teachers in the municipal education network of Sorocaba/SP, in the period between 1996 and 2016? And as a general objective, the research sought to analyze the perspective of policymakers who created the continuing education policy in the municipal network of Sorocaba and of Elementary School I teachers in the municipal network, between 1996 and 2016, regarding their sufficiency and needs for an education of quality and implementation of the right to education. To this end, data collection was developed through bibliographic and documentary research, culminating in empirical research through interviews with six policymakers and a semi-structured questionnaire with fifty-four Elementary School I teachers from the municipal network of Sorocaba/SP. Data categorization favored the analysis of qualitative data. The theoretical foundation was based on the authors Nóvoa (1992), Gatti (2008, 2010), Libâneo (2001), Gadotti (2010) and Tardif (1991). The study as a whole made it possible to infer that during this period the Department of Education offered projects and continuing education programs to Elementary School I teachers in the municipal network, promoting the professionalism of teachers, however, the need for the participation of policymakers and teachers was noted. In the formulation of these projects and programs with the demands of the classroom. It is hoped that this research can contribute to other studies relating to continuing teacher training and based on the reflections made available in this work, it is also expected to contribute to the defense of investment in public policies for continuing teacher training that prioritize overcoming problems. Educational challenges, aiming at teaching professionalization and offering quality school education.

**Keywords:** Continuing teacher training; continuing training policy; quality school education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Formação inicial dos professores respondentes .....	64
Gráfico 2 - Consideração do respondente quanto a sua formação inicial, graduação ou licenciatura, para o exercício da sua profissão de professor (a) .....	64
Gráfico 3 - Grau de escolaridade do respondente.....	65
Gráfico 4 - Importância da formação continuada, oferecida em serviço, na perspectiva dos respondentes.....	81
Gráfico 5 - Elementos importantes para uma formação continuada, na perspectiva dos professores, que contribuem para uma educação escolar de qualidade.....	78
Gráfico 6 - Participação dos professores nos cursos oferecidos pela SEDU no período de 1996 a 2016 e a perspectiva dos professores quanto ao atendimento à demanda para uma educação de qualidade .....	84
Quadro 1 - Trabalhos analisados.....	19
Quadro 2 - Categorização das respostas das entrevistas realizadas com os <i>policymakers</i> .....	63
Quadro 3 - Categorização das respostas do questionário realizado com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba/SP.....	66
Quadro 4 - Participação dos <i>policymakers</i> respondentes em projetos e programas de formação continuada de professores.....	67
Quadro 5 - Projetos e programas nos quais os professores respondentes participaram por convocação ou opção.....	79

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASEC	Associação pela Saúde Emocional da Criança
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
DATP	Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização os Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SEDU	Secretaria de Educação (Sorocaba)
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Justificativa .....	15
1.2 Delimitação.....	15
1.3 Objetivos .....	16
1.4 Problema .....	17
1.5 Hipótese .....	18
1.6 Estado do Conhecimento .....	18
1.7 Metodologia .....	22
1.8 Referencial Teórico .....	23
1.9 Estrutura do Trabalho.....	24
<b>2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE QUALIDADE</b> .....	<b>25</b>
2.1 Avaliação da qualidade da educação escolar .....	29
2.1.1 Avaliação interna.....	29
2.1.2 Avaliação externa.....	34
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL</b> ..	<b>39</b>
3.1 Formação inicial .....	39
3.1.1 O professor de Ensino Fundamental I e seus saberes.....	39
3.1.2 Formação inicial e a profissionalidade do professor.....	44
3.2 Formação continuada de professores no Brasil .....	46
3.2.1 A legislação .....	46
3.2.2 Entre conceitos e a prática da formação continuada de professores .....	50
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SOROCABA/SP</b> .....	<b>54</b>
4.1 Caracterização da cidade de Sorocaba/SP.....	54
4.2 A Política de Formação Continuada de Professores em Sorocaba/SP.....	56
4.3 A pesquisa e seus desdobramentos .....	59
4.3.1 Panorama dos participantes.....	61
4.3.2 A coleta e análise de dados .....	66
4.3.3 Perspectivas dos <i>policymakers</i> sobre a formação continuada de professores	71
4.3.4 Perspectivas dos professores do Ensino Fundamental I sobre a formação continuada na rede municipal de Sorocaba .....	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE (DOCUMENTO INICIA</b> .....	<b>107</b>

<b>ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE (DOCUMENTO ATUALIZADO).....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 4 – COMUNICADO SEDU – DIVULGAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha formação inicial é em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba (1999). No segundo ano do curso de Pedagogia, iniciei na rede pública estadual, como professora eventual. A partir de 2009, como professora estatutária da rede municipal de Sorocaba, passei a lecionar na Educação infantil e Ensino Fundamental I onde trabalho até os dias atuais. De 2012 a 2019 lecionei, de modo concomitante à rede municipal, como professora de Educação Básica I, em um colégio da rede particular de Sorocaba. Este colégio conta com três unidades na cidade de Sorocaba e franquias em municípios do estado de São Paulo. Foi neste período de trabalho concomitante na rede particular e municipal que vivenciei diferenças na Formação continuada oferecida aos professores.

No colégio da rede particular, eram oferecidas diversas formações ao ano. Algumas formações eram realizadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) pela orientadora pedagógica do colégio ou por profissionais convidados. Outras formações ocorriam no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), onde professores consultores de Ciências e Matemática, da cidade de Campinas, explicavam o conteúdo das disciplinas e davam sugestões de atividades práticas e faziam um feedback das atividades trabalhadas em sala de aula.

Havia também as formações que ocorriam no mês de janeiro, no formato de seminário, em um período de duas semanas. Nestas formações participavam os professores de todos os níveis de aprendizagem, das três unidades do colégio na cidade. Separados por temas e em sistema de rodízio, os professores apresentavam os projetos trabalhados no ano anterior com suas turmas, através de fotos, vídeos, materiais utilizados e registros escritos seguidos de relatos dos professores sobre os pontos positivos e negativos encontrados durante a realização do projeto. Nestas apresentações, os professores recebiam formações sobre como apresentar o projeto com profissionalismo pois, no mês de maio do corrente ano, apresentariam estes projetos em Congresso de Educação em São Paulo.

Em outros momentos, os professores participavam de formações realizadas na Escola da Vila, em São Paulo, de acordo com o ano que lecionava. Quando retornavam ao colégio, aconteciam as apresentações destas formações entre os professores com a finalidade de socializar os diferentes conhecimentos e trocar as

experiências. Pude observar que embora, com a agenda cheia de formações e cobranças do uso destas formações nas aulas, de forma direta ou indiretamente, os professores participavam dos cursos de formação continuada, de modo profissional, sentindo-se valorizados e qualificados para prosseguir com aulas visando sempre a qualidade do ensino oferecida aos alunos.

O feedback entre professores e orientadora pedagógica tinha o objetivo de avaliar o que poderia manter e o que precisa ser alterado no cotidiano escolar, procurando manter a qualidade em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo período, participei de alguns projetos e programas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Sorocaba. Algumas das formações foram: Formações Positivo; Letra e Vida; Amigos do Zip; Pedagogia Empreendedora; Fórum de boas práticas; Instituto Avisa lá, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Seminário Internacional em Sorocaba. Além destes projetos e programas oferecidos na rede municipal de ensino, alguns professores buscavam as formações de modo particular pois, os certificados contabilizavam pontos para o Plano de Carreira.

## **1.1 Justificativa**

Diante destas vivências pude perceber o quanto a formação continuada, oferecida por estas instituições de ensino, interferem direta ou indiretamente na prática educativa do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Surgiu então, o interesse em pesquisar sobre a implementação de políticas educacionais para a formação continuada de professores de Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP.

## **1.2 Delimitação**

A pesquisa com o tema formação continuada de professores do Ensino Fundamental I foi delimitada na rede municipal de Ensino de Sorocaba/SP e teve o recorte histórico no período entre 1996 e 2016. Considerando que neste período houve o início da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual estão as regulamentações para a formação continuada de professores, e em 2016 foi quando finalizou um ciclo de



governo da mesma legenda partidária – PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) abrangendo o período de vinte anos das ações de formação continuada oferecida aos professores de Ensino Fundamental I e também por ser um período no qual ocorreram diversos cursos de formação continuada na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP.

### 1.3 Objetivos

Considerando o objeto de pesquisa, a política de formação continuada de professores, o objetivo geral foi de analisar a perspectiva de *policymakers*<sup>1</sup> que fizeram a política de formação continuada na rede municipal de Sorocaba e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, no período entre 1996 e 2016, quanto as suas suficiências e necessidades para uma educação de qualidade e efetivação do direito à educação.

E para chegar a este objetivo, os objetivos específicos se fazem necessários:

- a) Explicitar conceitos e concepções sobre a educação escolar e educação de qualidade;
- b) Descrever a formação inicial e a formação continuada de professores, na esfera nacional, no âmbito conceitual, legal e científico;
- c) Expor o processo de implementação da política de formação continuada para professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP ofertados pela SEDU de 1996 a 2016;
- d) Discutir as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental I e dos *policymakers* quanto às contribuições dos programas e projetos de formação continuada, oferecida na rede municipal de ensino de Sorocaba, para uma educação escolar de qualidade.

---

<sup>1</sup> *Policymakers* (atores de política pública): atores que protagonizam a elaboração de uma política pública. Glossário de termos de Políticas Públicas. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7419447/mod\\_resource/content/1/Gloss%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7419447/mod_resource/content/1/Gloss%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf)> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

Nesta pesquisa os *policymakers* refere-se a uma gestora, três supervisores de ensino, uma diretora de escola e uma professora formadora, todos servidores estatutários da rede municipal de Sorocaba, lotados na SEDU - Secretaria de Educação.

## 1.4 Problema

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte a questão da formação continuada nos mais variados setores profissionais, como requisito para o trabalho com a ideia da atualização constante, devido às mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Na educação, houve a necessidade do desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais para responder a problemas característicos do sistema educacional. No Brasil, a formação continuada foi assimilada para suprir uma formação inicial precária, principalmente na área pública, constatadas por vários meios (pesquisas, concursos públicos e avaliações) e nas discussões internacionais, a formação continuada seria desenvolvida para o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (Gatti, 2008).

Com o objetivo de conhecer o que já havia de produção acadêmica a respeito da formação continuada de professores na rede municipal de Sorocaba/SP, realizei um mapeamento dos estudos acadêmicos e constatei que as pesquisas com o tema de formação continuada iniciaram com maior número na década de 1990.

Mas foi após trabalhar em um colégio na rede privada de ensino e, concomitante em uma escola na rede pública na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ambas no município de Sorocaba/SP, que pude perceber o quanto as formações continuadas, oferecidas por estas instituições de ensino, interferem direta ou indiretamente na prática educativa do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação escolar. Foram as diferenças observadas no cotidiano, a constância de formação continuada, a diversidade de temas de estudo, a busca por inovações para a prática pedagógica, a dinâmica da formação continuada oferecida e o comprometimento e entusiasmo dos professores colocarem em prática o aprendizado, que trouxeram grande inquietação para a busca, por meio da pesquisa, da resposta para seguinte pergunta: Quais as contribuições da política de formação continuada para uma educação escolar de qualidade na perspectiva dos *policymakers* e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, no período entre 1996 e 2016?

## 1.5 Hipótese

Por hipótese, pressupõe-se que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e que a participação dos professores nas formulações de projetos e programas de formação continuada, tem papel preponderante para que ocorra formações que atendam as demandas da sala de aula e, conseqüentemente favoreça uma educação escolar de qualidade.

## 1.6 Estado do Conhecimento

Estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2014, p.155).

Nos dias 25, 26 e 27 de abril de 2022, realizei a busca por trabalhos acadêmicos nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), repositórios de dissertações, teses e periódicos da CAPES, repositório de teses e dissertações da UNISO, repositório de teses e dissertações da UFSCar e Google Acadêmico, através dos descritores “formação continuada de professores em Sorocaba” e “formação continuada de professores”.

Com o descritor “formação continuada de professores” encontrei oitenta e nove trabalhos acadêmicos dos entre artigos, dissertações e teses, abrangendo diferentes objetos de pesquisa. Ao delimitar o descritor para “formação continuada de professores em Sorocaba” nestas mesmas plataformas, o número de trabalhos acadêmicos entre artigos, dissertações e teses, reduziu para quarenta e dois.

Os critérios de exclusão aplicados foram:

1. Pesquisas que se repetem com diferentes descritores no mesmo repositório;
2. Trabalhos sem o resumo;
3. Trabalhos acadêmicos que se repetem em diferentes repositórios;
4. Trabalhos que não apresentaram um dos descritores no título;
5. Trabalhos com títulos não estavam relacionados aos descritores;
6. Trabalhos de formação continuada em disciplinas específicas.

Após a leitura e exclusão dos trabalhos acadêmicos, resultaram em oito dissertações e três artigos, porém destes, selecionei apenas cinco dissertações que mais se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa, para a leitura na íntegra.

Dentre elas, três dissertações que estão diretamente relacionadas a pesquisas no contexto de Sorocaba/SP, uma dissertação por compor a análise de teses e dissertações sobre a pesquisa de formação continuada e outra dissertação por apresentar a formação continuada nos municípios paulistas.

**Quadro 1 – Trabalhos analisados**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Local</b>	<b>Tipo</b>
A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013 (Pereira, 2017)	2017	UFSCar-So Sorocaba-SP	Dissertação
Movimento histórico da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos 1993 – 2016 (Ramos, 2019)	2019	UNISO Sorocaba - SP	Dissertação
As salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba: a ótica das famílias dos alunos com deficiência (Tomé, 2020)	2020	UNISO Sorocaba - SP	Dissertação
Formação continuada de professores: análise de teses e dissertações em educação (Figueiredo, 2007)	2007	UNISO Sorocaba - SP	Dissertação
Necessidades de formação continuada de professores do 1º. Ciclo do ensino Fundamental (Galindo, 2007)	2007	UNESP Araraquara - SP	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa que trata sobre a Formação Continuada de professores em Sorocaba foi realizada por Pereira (2017), em dissertação intitulada “A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba(SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013” teve como pergunta: “Como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela SEDU, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba(SP)?”. A pesquisa contou com a participação, por meio de questionário semiestruturado, de 23 professores da rede municipal. A pesquisa apresentou como resultado, que as oportunidades de formação organizadas pela secretaria foram bem escassas, e que a formação “ideal” não ocorre na prática. Esta dissertação foi selecionada por apresentar a Formação continuada de professores em Sorocaba na rede municipal do ensino, mesmo com um recorte na educação infantil, poderá trazer contribuições para a presente pesquisa por se tratar da formação continuada de professores na rede municipal de Sorocaba.

Ramos (2019), na dissertação com o tema “Movimento histórico da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos 1993 – 2016”, procurou conhecer o movimento histórico que marcou a implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba no período delimitado entre os anos 1993 e 2016. Além da pesquisa bibliográfica, Ramos fez entrevista semiestruturada com uma professora do ensino regular e outra professora que leciona na sala de recursos multifuncionais. Ao término, concluiu-se que a política pública municipal é fragilizada para a garantia da permanência dos direitos conquistados legalmente, tanto no suporte da oferta e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto na formação continuada dos profissionais atuantes nas unidades escolares, deixando uma lacuna a ser preenchida. Apesar desta pesquisa trazer a entrevista de apenas duas professoras da rede municipal, esta dissertação foi selecionada, por trazer como resultado a fragilidade e lacuna a ser preenchida sobre a formação continuada dos profissionais nas unidades escolares na rede municipal de Sorocaba.

Tomé (2020), em “As salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba: a ótica das famílias dos alunos com deficiência”, analisou as percepções das famílias dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação

sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a Política de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Sorocaba, entre os anos de 2010 – 2020. Como procedimento, foi realizada a pesquisa bibliográfica, análise de dispositivos legais referente à educação especial inclusiva e questionário aplicado aos familiares dos alunos com deficiência, transtornos e superdotação que frequentam as Salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas da rede municipal de ensino. Concluiu-se, na perspectiva dos familiares, que faltam ao município de Sorocaba políticas educacionais sobre a educação especial inclusiva, em específico ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estabelecer consonância e alinhamento das ações públicas educacionais e disseminação e fortalecimento das práticas educativas inclusivas no contexto escolar. Esta dissertação foi selecionada por ser uma pesquisa recente e apresentar, na sua conclusão, a falta de política educacional na formação de professores da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Figueiredo (2007), em dissertação intitulada “Formação continuada de professores: análise de teses e dissertações em educação”, teve como objetivo geral compreender o que pesquisadores investigaram sobre o tema, identificando as pesquisas em educação que apresentam em seu contexto *o professor*. As análises foram feitas em 4 teses e 9 dissertações da Universidade Estadual de Campinas, que abordaram o tema sobre formação continuada de professores, no período de 2001 a 2006 na área da educação. Com o total de 1.545 pesquisas desenvolvidas neste período, investigando o professor, apenas treze tiveram como foco a formação continuada. As análises apontam para uma tendência em pesquisa qualitativa, com análise documental, entrevista, narrativa e estudo de caso, como principais procedimentos investigativos adotados. Os problemas e os objetivos apresentam o foco na eficiência dos cursos de formação relacionados com a prática pedagógica dos professores participantes, e as conclusões reforçam a importância do diálogo com professores para conhecer o contexto de trabalho na escola, a coerência dos planejadores ao elaborar esses cursos e o comprometimento do professor em seu processo formativo. Esta dissertação foi escolhida para compor o Estado do conhecimento por trazer o estudo de treze diferentes pesquisas sobre a formação continuada do professor favorecendo o estado do conhecimento, o conhecimento das tendências em pesquisa neste tema.

Galindo (2007), em “Necessidades de formação continuada de professores do 1º. Ciclo do ensino Fundamental” teve como objetivo identificar as necessidades de

formação continuada de professores atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental vinculados às redes municipais paulistas. Para a realização da pesquisa de natureza quantitativa, optou-se pelo uso dos métodos de *survey* e análise a partir das expectativas dos indivíduos ou grupos. Aplicou questionário aos professores e entrevista aos gestores das Secretarias de Educação dos municípios que compõem a região central do estado de São Paulo. Ao término, o estudo aponta que a distância entre as necessidades requeridas pelos professores e as ações formativas existentes são discrepantes porque o planejamento na área é bastante precário e desconsidera as distinções entre necessidades profissionais e necessidades dos sistemas. As preocupações em atender as políticas educacionais sobrepõem-se à identificação, análise e atendimento das necessidades que os professores apresentam. Torna evidente a necessidade de reformulação do modo de desempenhar ações de formação continuada junto aos professores, de modo a atender às necessidades dos docentes. Esta dissertação foi selecionada por trazer a perspectiva de professores de Ensino Fundamental I das redes paulistas quanto às políticas de formação continuada de professores, assim, ela irá contribuir para entender o contexto das redes municipais paulistas.

### **1.7 Metodologia**

A pesquisa contou com o método de abordagem qualitativa para “considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais” (Devechi, 2010, p. 148).

Os instrumentos para a coleta de dados:

Pesquisa bibliográfica por meio da consulta de dissertações, artigos e livros relacionados à formação continuada de professores; políticas de formação continuada e educação de qualidade;

Pesquisa documental por meio da consulta de documentos oficiais sobre a formação continuada de professores a partir da LDB 9394/96; Plano Nacional de Educação (2014); Plano Municipal de Educação (2015); Marco referencial de Sorocaba (2017) entre outros documentos referentes às Formações continuadas oferecidas aos professores da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP;

Questionário semiestruturado enviado aos professores estatutários (professor admitido após aprovação em concurso) de todas as escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba, somando cinquenta e nove unidades escolares, por meio do formulário Google Forms, após a autorização da Secretaria da Educação de Sorocaba e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Entrevista, por adesão, com seis *policymakers*, que que participaram na implementação de cursos e programas de formação continuada de professores oferecidas na rede municipal de ensino, no período entre 1996 e 2016.

O método de procedimento histórico “consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje” (Lakatos, 1985, p. 102). Desta forma, a abordagem histórica favoreceu uma análise do contexto social e político da sociedade de cada período histórico de modo a favorecer a compreensão da política de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de ensino, no recorte temporal desta pesquisa.

## **1.8 Referencial Teórico**

Após elaborar um levantamento bibliográfico e de fazer o estado do conhecimento com as palavras-chave “Formação continuada de professores” e “Formação continuada de professores em Sorocaba” foi constatado que alguns autores são citados com maior frequência nestas pesquisas.

Nóvoa (1992), traz reflexões centradas nas políticas educativas, na organização da escola e na formação de professores que garantam espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento e autorreflexão que formatam a identidade profissional do professor.

Gatti (2008, 2010) ressalta em suas obras a formação do professor e a importância da pesquisa em educação. Ela aponta o professor como central no processo educativo e por isto as preocupações sobre a melhor qualificação da formação de professores aumentam diante às desigualdades socioculturais.

Libâneo (2001), criador do termo pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolve diversos trabalhos relacionados à teoria da educação, ao trabalho realizado na escola como organização e gestão escolar e à formação dos professores, didática e o processo de ensino e aprendizagem.



Gadotti (2010), traz a proposta de uma aprendizagem continuada em que a educação é um contínuo processo que se dá ao longo da vida. A profissão do professor tem relação com as estruturas sociais e que para enfrentar os desafios educacionais, deve-se pensar em uma reconversão cultural da escola.

Tardif (1991), trouxe uma ampla produção sobre temas como: saberes docentes, formação profissional e profissionalização do ensino e do trabalho docente.

## **1.9 Estrutura do Trabalho**

Estudos e reflexões sobre o tema de formação continuada de professores serão apresentados no decorrer dos capítulos.

No capítulo 1 “INTRODUÇÃO” será apresentado o tema, a justificativa, a delimitação, os objetivos, o problema, a hipótese, o estado do conhecimento, a metodologia, o referencial teórico e a estrutura deste trabalho;

O capítulo 2 “EDUCAÇÃO ESCOLAR DE QUALIDADE” abordará o conceito da qualidade na educação escolar nos planos social, político e legislativo e, em seguida, como é realizada a avaliação da qualidade da educação escolar, passando pela avaliação interna e pela avaliação externa e seus indicadores de qualidade para a formulação de políticas públicas educacionais.

No capítulo 3 “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL” serão desenvolvidos dois subtítulos. Primeiro sobre a formação inicial com reflexões sobre quem é o professor, quais os saberes que compete a ele e a sua profissionalidade. O segundo subtítulo, trará a formação continuada de professores no Brasil, partindo da legislação educacional, a implementação de políticas de formação continuada no Brasil, os conceitos e as práticas da formação continuada.

O capítulo 4 “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SOROCABA/SP” apresentará toda a pesquisa empírica deste trabalho realizada com *policymakers* e professores de Ensino Fundamental I e a perspectiva destes participantes quanto as contribuições da política de formação continuada de professores ofertada pela Secretaria de Educação (SEDU), no período entre 1996 e 2016, para uma educação escolar de qualidade.

No Capítulo 5 “CONSIDERAÇÕES FINAIS” serão apresentados os achados durante a pesquisa, as contribuições desta pesquisa para a comunidade acadêmica e sugestão de tema para futuros trabalhos acadêmicos.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE QUALIDADE

Partindo do presente estudo sobre a política de formação continuada de professores de Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP (1996-2016), o qual procura conhecer, na perspectiva dos *policymakers* e dos professores de Ensino Fundamental I, o processo de implementação desta política de formação continuada para uma educação escolar de qualidade, faz-se necessário conceituar a educação escolar e a qualidade na educação nos planos social, político e legislativo e como é realizada a avaliação da qualidade da educação escolar<sup>2</sup>.

Segundo Bianchetti (2008) o conceito de “qualidade” está ligado ao senso comum, ligado a diferentes experiências pessoais e pode estar denominado de acordo com a qualidade de objetos, situação ou uma experiência avaliada por cada pessoa após a vivência. Desta forma, a boa ou má qualidade de alguma coisa remete-se a situações agradáveis ou desagradáveis, trazendo assim um juízo de valor para esta palavra.

Para Cury (2014), na linguagem comum, qualidade é algo que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito pelo qual estes se distinguem de outros semelhantes por uma propriedade que lhe é inerente. Pode ser apontada também como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade ou definir uma categorização ou classificação. O termo qualidade, de origem grego-latino é polissêmico e, por isto, apresenta diferentes sentidos e de muita complexidade.

O termo “educação de qualidade” e “qualidade da educação” são muito utilizados em diversos documentos e discursos para justificar estratégias de políticas educativas. Assim, o conceito de “qualidade” quando se refere a educação, apresenta uma origem e um referente. A origem da “educação de qualidade” está ligada à características e funções da educação a fim de atender as demandas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento. Quando o projeto político se afasta dos princípios desse modelo de organização social, o conceito passa a se transformar em um referente sem conteúdo específico e, conseqüentemente, passível de confusões e manipulações. A educação que se proponha interagir com o mundo e para participar de projetos sociais inclusivos, não pode ser avaliada com os mesmos

---

<sup>2</sup> Educação escolar é o processo da educação realizado em um sistema escolar de ensino e dá-se de forma intencional e com objetivos determinados.

critérios que qualificam a qualidade nas sociedades que empregam a lógica da competência e da sobrevivência do mais apto (Bianchetti, 2008).

Como cita Gadotti (2010, p. 07), na educação, “a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”. Para se ter qualidade na educação, a qualidade do professor, do aluno e da comunidade não pode ser ruim, pois não pode separar a qualidade da educação da qualidade como um todo. Não seria possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair da escola. Da mesma forma, a qualidade da educação precisa ser considerada da creche ao pós-doutorado pois no sistema educacional o que ocorre em um nível de ensino repercute nos outros (Gadotti, 2010).

Tal é a importância do direito à educação, que só pode ter como sua própria natureza, a qualidade (Cury, 2014).

E em falar sobre o direito à educação e de uma educação de qualidade, vale observar que o termo qualidade é muito citado na Constituição do Brasil de 1988 bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96. A Constituição, pelo Art. 212, obriga todos os entes federados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar a qualidade. No Art. 206, VII, o ensino será ministrado com base no princípio da “garantia de padrão de qualidade”(BRASIL, 1996). Este princípio de qualidade é retomado na Lei nº 9.394/96, no Art. 4, IX, em que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996).

No Art. 74, da LDBEN pode-se constatar que:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (Brasil, 1996).

E no Art. 75, da LDBEN há a afirmação que “A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as

disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” (Brasil, 1996). O termo qualidade é citado na Lei de Diretrizes e Bases de diferentes formas: padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade.

O uso do termo qualidade na educação remete diretamente aos fins da educação. Assim, no sentido absoluto do termo qualidade, uma educação de qualidade seria aquela que cumpre com os seus objetivos. Neste sentido, a qualidade boa significa eficiência e meios adequados para alcançar estes objetivos enquanto que a educação de qualidade má ou de baixa qualidade são aquelas cujos fins são inadequados. O uso deste termo como indicação positiva ou negativa quando se diz “melhorar a qualidade da educação”, seria tornar a educação “melhor” do que está, de forma a se aproximar de suas finalidades primordiais (Gusmão, 2013). Sobre a variação entre as finalidades da educação e as referências de qualidade, “é evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constantes tais finalidades, podem modificar-se igualmente as referências de qualidade” (Gusmão, 2013, p. 301).

Se modelar o sistema por uma relação entre gasto e resultado, ficará evidente que a escola não tem importância, ou seja, aumentar as proficiências justificaria qualquer outro procedimento educativo. O que ocorre na escola é relevante, não é apenas um detalhe. Então, “que processos educativos são elementos constitutivos do direito à educação, ou que valores devem ser defendidos como inerentes de qualquer processo educacional?” (Oliveira, 2011, p. 128). É preciso refletir se o resultado nas proficiências é o objetivo final da educação. É necessário reconhecer que alguns resultados desejados como ética, cidadania e os valores de um modo geral não são medidos e, por isto, não transcorre de melhores resultados nos exames de proficiência em língua portuguesa e matemática (Oliveira, 2011).

Ao incorporar temáticas aos objetivos da educação, não diretamente cognitivos como: cultura da tolerância, educação para a diversidade, civismo e valores, a discussão torna-se complexa, pois ainda que se façam testes padronizados, a medida será imprecisa. Portanto, o maior problema está em sobrevalorizar-se a medida das proficiências e corre-se o risco de começar a gerir os sistemas de ensino a partir de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, substituindo o processo educativo por resultado de testagens. A criação do IDEB foi consequência de uma nova geração de indicadores para avaliar a qualidade

de ensino no país para representar a concepção do cálculo de qualidade que combinado com o desempenho da aprendizagem e com o fluxo escolar, atribui uma nota de 0 a 10 para cada município. Tendo como base na nota do IDEB, há a previsão da distribuição de recursos adicionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Fundeb e Fundef, para os municípios que apresentarem os escores de qualidade na educação mais baixos. Para Oliveira (2011), um indicador de processo que corresponde à educação, que se pode defender, é a escola que conta com a participação dos alunos, dos pais e da comunidade escolar (Oliveira, 2011).

Segundo Cury (2014), por vezes, a distinção que passa “qualidade” como um definidor de categorização ou classificação, costuma ser assinalada com uma adjetivação como no caso de qualidade social, qualidade total, entre outras.

No Brasil, o termo qualidade vem sendo construído por movimento social, pedagógico e cultural e, por isto, ao longo de várias décadas, recebe adjetivações e uma delas é a qualidade sociocultural. Para uma educação com qualidade social é preciso “considerar as necessidades das camadas que frequentam a escola pública a partir da realidade sociocultural” além da garantia da universalização do acesso à escola, a sua gratuidade e um ensino de alto nível como direito dos cidadãos e dever do Estado (Almeida, 2004, p. 170).

Sobre qualidade sociocultural, Gadotti (2010) traz uma reflexão: uma diferença entre a escola para poucos e a escola para todos é que “quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural”. Investir no transporte, alimentação, vestuário, cultura e lazer dos alunos é matriculá-los com “a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire *apud* Gadotti, 2010, p. 09). O projeto de vida destes alunos trabalhados numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica favorecerá a educação integral visando a qualidade sociocultural da educação (Gadotti, 2010).

Gadotti (2010) relata que Paulo Freire, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, falava de uma escola pública popular com uma nova qualidade a qual “não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados” (Gadotti, 2010, p. 12). Paulo Freire queria incluir a formação para a cidadania na noção de qualidade da educação e não só os saberes curriculares.

Mas, como avaliar a qualidade na educação?

## **2.1 Avaliação da qualidade da educação escolar**

A avaliação, no sentido de melhorar a qualidade de algo, de algum serviço ou produto, surgiu no contexto da economia e das finanças, pela necessidade de medir, em termos econômicos, a rentabilidade do investimento aplicado e esta prática passou a ser rotineira e obrigatória nas atividades produtivas. Os primeiros objetivos desta avaliação estavam ligados aos conceitos de produtividade, competitividade e satisfação do cliente. A produção com o parâmetro de qualidade, era medida pela diminuição do tempo de fabricação, pela diminuição dos recursos, pela conquista no mercado seja pelo aumento do consumo ou satisfação do consumidor. Na prática, a avaliação da qualidade traduzia a satisfação ou insatisfação do consumidor e era medida pelo número de unidades produzidas pelas unidades consumidas (Cabrito, 2009).

Por muito tempo, a avaliação da qualidade estava relacionada à criação de produtos e serviços que auxiliassem para a resolução de problemas reais e virtuais do consumidor e não havia a necessidade, na produção de serviços de natureza coletiva, como na educação, na saúde, na segurança social e outras áreas, que favorecessem as necessidades do coletivo, providas pelo Estado ou outras entidades públicas e ou privadas. O desinteresse da avaliação nestes serviços ocorria por dois motivos: primeiro, porque as produções destes serviços eram intensivas e dificilmente mutáveis no sentido da produtividade, da competitividade e por apresentar limitações físicas e materiais e, segundo, por ser o Estado o único produtor destes serviços, assim os serviços prestados seriam consumidos. Recentemente, a produção pública passou a ser contestada em nome da qualidade e, ao mesmo tempo, começaram os processos de avaliação desta qualidade, como no caso da educação (Cabrito, 2009).

O tema da avaliação sempre esteve presente no contexto educacional com foco nas discussões na aprendizagem dos alunos.

### **2.1.1 Avaliação interna**

Perrenoud (1999) coloca a avaliação no centro de um octógono para apresentar as dimensões inter-relacionadas, seja ao iniciar ou mudar os programas ou métodos

de ensino. As dimensões são: Relações entre família e escola; Organização das turmas e individualização; Didática, métodos de ensino; Contrato didático, relação pedagógica e ofício de aluno; Acordo, controle e política institucional; Planos de estudos, objetivos e exigências; Sistema de seleção e de orientação; e Satisfações pessoais e profissionais.

O grande contorno deste octógono é a relação entre as famílias e a escola, exceto algumas reuniões com os pais, a “avaliação é o vínculo mais constante entre escola e a família” (Perrenoud, 1999, p. 147). Os pais frequentam as reuniões para assinar provas e principalmente os boletins de nota, reconhecendo a progressão ou não dos seus filhos nos estudos. “A avaliação os tranquiliza sobre as chances de êxito de seu filho os ou habitua, pelo contrário, à ideia de um fracasso possível até mesmo provável” (Perrenoud, 1999, p. 147). As famílias de classe média ou alta utilizam as informações dadas sobre o trabalho, atitudes e aquisições de seus filhos, para contestar certas correções e para fazer contato com o professor para compreender as razões de eventuais dificuldades e deste modo intervir junto à criança. Porém, esta comunicação entre pais e os boletins, segundo Perrenoud (1999), é pobre, pois limita os pais a ter uma reação em função de resultados numéricos que quase não precisam sobre o que realmente o aluno domina.

E assim este sistema apresenta algumas virtudes que parecem repousar em ficções:

- Parece equitativo, ao considerar que todos os alunos são submetidos a mesma prova e avaliadas de acordo com as mesmas tabelas e exigências;
- Parece racional e preciso, ao medir o desempenho do aluno numerado até por décimos de um ponto;
- É simples, pois informa aos pais sobre o desempenho escolar dos filhos mesmo que estes não conheçam em detalhe o programa e as exigências;
- Convence, de modo espontâneo ou não, os pais que são adeptos a competição presente no mundo econômico e no mundo do trabalho, por parecer justo, saudável e educativo, que o bom trabalho seja recompensado (PERRENOUD, 1999).

Mudar este sistema de avaliação que ocorre através de prova escrita ou oral e individual trariam alguns pais, angústia e insegurança, pois já estão habituados a estas referências com exercícios, problemas, ditados e redações. Nesta perspectiva, o trabalho em grupo não avalia o mérito individual; se a criança brinca, perde de se

preparar para a prova; se as crianças fazem uma preparação para um espetáculo, os pais não veem como derivar uma nota individual para o boletim porque estas ações se distanciam da avaliação tradicional que está estabilizado no imaginário pedagógico dos adultos (Perrenoud, 1999).

Perrenoud (1999) acredita que a mudança das práticas de avaliação em um sentido mais formativo, qualitativo e interativo, é possível, desde que explicado e dialogado com os pais sobre as mudanças das representações, através de uma relação de confiança entre família e escola, caso contrário, há que temer a mudança do sistema de avaliação.

Quando Perrenoud (1999) trabalha com a concepção de mudar a avaliação, não se refere a escalas de notação, construção de tabelas, regime das médias ou o espaçamento das provas pois, isto não afeta o funcionamento didático ou o sistema de ensino e isto seria fácil modificar. As mudanças que Perrenoud (1999) cita, referem-se às práticas para uma avaliação formativa e menos seletiva, mas como a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino, para esta alteração talvez tivesse que transformar antes, a escola.

Uma avaliação formativa ocorre por meio de uma regulação individualizada das aprendizagens. Neste caso, “a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade” (Perrenoud, 1999, p. 149). A avaliação formativa traz ao professor informações qualitativas sobre o processo de aprendizagem, das atitudes e das aquisições dos alunos.

Medir ou avaliar a qualidade em educação seria por meio da observação da prática do professor comparada com outras práticas do que é ser um bom professor? E ao avaliar a prática o que será relevante: a capacidade de comunicação do professor com os alunos, os materiais de apoio, a criatividade ou a inovação? E como fazer esta avaliação? Cabrito (2009) traz algumas reflexões em busca destas respostas. Se escolher a criatividade do professor que encontrou uma estratégia que estimula e motiva os alunos a buscarem novas informações, pesquisas, que participem das aulas poder-se-ia dizer que este é um bom professor porque com a sua criatividade conseguiu obter êxito no desenvolvimento destes alunos. Porém, ao colocar o mesmo professor em outra turma de alunos, da mesma escola e utilizando da mesma criatividade, conseguiria motivar estes alunos como na outra turma? Pode ser que



sim, como pode ser que não. Caso não conseguisse, este professor deixaria de ser um bom professor?

Na verdade, o êxito do professor, não depende só dele e da sua empatia, capacidade de comunicação, criatividade e inovação, mas também, do contexto em que se insere estes alunos. “O desempenho do professor depende das características econômicas, sociais e culturais dos alunos, das escolas e do meio envolvente” (Cabrito, 2009, p. 185). Além da herança social e do capital cultural, os meios disponíveis, as condições físicas da escola condicionam comportamentos, as motivações e as aprendizagens. E, portanto, um professor pode obter êxito numa turma e apesar do mesmo empenho, não obter o mesmo êxito na outra turma (Cabrito, 2009).

Meirieu (1998) traz uma reflexão sobre o que é aprendizagem. A criança ficar horas após horas recebendo saberes que são despejados metodicamente ou repetir atividades para fixar os conteúdos, ou simplesmente ficar atento às explicações ou realizar atividades por imitação, não possibilitam a aprendizagem. Nesta perspectiva, chegará ao resultado que “os *conhecimentos são coisas* e de que, como as coisas, são adquiridos e possuídos, são acumulados e deles é feito o inventário [...]” (Meirieu, 1998, p.50).

A aprendizagem, segundo Meirieu (1998, p. 61) é a “produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão”.

São muito os fatores que constituem os processos sociais e individuais como é o da aprendizagem e, por isto, falar de qualidade na educação torna-se tão complexo. Há fatores de natureza subjetiva e por isto difíceis de se classificar. “Referirmos uma turma e um professor é, por analogia e por extensão, referir uma escola, uma região ou um país” (Cabrito, 2009, p. 186). Nesta perspectiva, a qualidade da educação de uma escola será medida pela taxa de sucesso de alunos, assim como a qualidade da educação de um país será medida pela comparação de indicadores de sucesso nas provas de aferição (Cabrito, 2009). Marchetti (2010) alerta que se os déficits de aprendizagem de alunos da educação básica forem mal interpretados, poderão estimular a volta das políticas públicas de repetência como sugestão para melhorar a qualidade do ensino, desperdiçando as conquistas sociais representadas pela

universalização das matrículas. A busca pela melhoria da qualidade é importante, porém, sem excluir os alunos. “Pode se dizer que é melhor um aluno estar matriculado em uma escola de má qualidade do que ficar fora dela” (Marchetti, 2010, p. 582).

Cada unidade escolar, na perspectiva da homogeneidade e da racionalidade da gestão do próprio sistema, permite que seja apresentado o nível do seu desenvolvimento. Ao avaliar todas as escolas avalia-se também todo o sistema e sua evolução. Deste modo, avalia-se a escola em nome de se obter a transparência da gestão e para prestar contas da sua eficácia, sempre medida pelos resultados dos alunos em provas padronizadas (Clímaco, 2011).

Em uma outra perspectiva, a escola pode ser compreendida como um sistema em si mesmo onde o seu funcionamento e a qualidade dependem diretamente dos seus atores escolares desempenhando o seu papel como agente transformador social e educativo, realizando projetos políticos locais para atender diferentes públicos. Desta forma, a escola é vista como um lugar social de aprendizagens, participação, interação, vivência e de desenvolvimento profissional da própria comunidade escolar e local (Clímaco, 2011).

Quanto às avaliações das escolas há dois paradigmas: um deles aceita que o sistema é centralizado e hierarquizado cultivando a conformidade normativa e, neste caso, a avaliação regulamenta o funcionamento do sistema e de cada uma das suas unidades escolares que são consideradas responsáveis pelos resultados que devem alcançar de acordo com as metas políticas fixadas. De outro lado, o segundo paradigma, admite que o sistema desenvolve a autonomia das escolas considerando que é na unidade escolar que se processam as transformações significativas e, melhorando a capacidade de decisão e de participação nas diferentes etapas de desenvolvimento da instituição, fazendo com que os resultados reflitam no próprio sistema. As escolas estabelecem metas de desenvolvimento para os seus alunos, para além das metas que a Administração fixa para o sistema e partilham com outras unidades escolares seus históricos educativos, favorecendo as comparações e trocas entre as unidades (Clímaco, 2010).

No entanto, com a iniciativa das avaliações externas ou avaliação em larga escala, como é conhecida, o foco das discussões sobre a avaliação passou para esta avaliação que é elaborada por profissionais que não fazem parte do cotidiano escolar, por isto externas da unidade escolar.

### 2.1.2 Avaliação externa

As avaliações externas têm o seu marco na década de 1990, com as novas políticas de governo para o controle dos investimentos nas políticas sociais nos âmbitos federal, estaduais e municipais. O objetivo das avaliações externas é coletar, produzir e propagar elementos e informações que favoreçam uma análise mais próxima da realidade e das dificuldades da educação. Com os dados e informações coletadas por meio das avaliações externas há condições de se obter auxílio na elaboração de políticas e ações educacionais nos diversos níveis da gestão educacional, seja macro, como o governo federal, ou no micro, como a gestão na escola (Machado, 2014).

Segundo Gadotti (2010) estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem e mensurar a eficiência e a eficácia dos sistemas educativos é necessário. Porém, para chegar aos resultados concretos em educação, deve-se levar em conta um conjunto de indicadores da qualidade com fatores extraescolares e intraescolares.

No plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano intraescolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e a organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (Dourado, 2007, p. 24-27 apud Gadotti, 2010, 17).

Enquanto a dimensão da avaliação é caracterizada pelos aspectos institucionais expressando a totalidade da instituição, o indicador é caracterizado por algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar (Marchelli, 2010).

O indicador de qualidade deve expressar o que se deseja da educação e “não pode reduzir a qualidade desejada, à qualidade que conseguimos medir, sob a pena de valorizarem-se aspectos que não sintetizem uma visão de educação que faça sentido”. Este cuidado se faz necessário para não corromper o indicador (Oliveira, 2011, p. 124). Se o padrão de qualidade é o resultado adquirido em exame padronizado, fica evidente que o único objetivo da escola é melhorar os resultados nestes exames. Neste caso, o que se quer socialmente da educação é induzir que as escolas sejam apenas preparadoras para exames sistêmicos. Da mesma forma, se o indicador for parâmetro para decisões políticas ou administrativas, maior a

possibilidade de ser burlar o sistema. Oliveira (2011, p. 125) traz um exemplo: “se o salário dos professores se vinculará ao desempenho em provas padronizadas, mais vulneráveis à preparação para os testes ou até mesmo à fraude essas provas ficarão e portanto, menos indicações de como está a situação elas nos darão”.

Geralmente “os indicadores utilizados para avaliar a qualidade do ensino no Brasil carecem de maior poder de síntese, pois deixam de englobar as variáveis sociais das quais dependem o funcionamento das unidades escolares e das redes de educação entendidas como macrossistemas” (Marchelli, 2010, p. 577). Porém, a perspectiva apresentada pelo indicador colabora para aprimorar a esfera de planejamento de políticas públicas educacionais, entendendo o sistema de ensino através da associação de outras variações além do resultado das provas de avaliação da aprendizagem (Marchelli, 2010).

É fato que a presença das políticas públicas nas sociedades contemporâneas está crescente. Todos os cidadãos, alguns mais e outros menos, são beneficiários ou atores ou usuários de alguma das políticas públicas. Há um consenso entre estudiosos, a mídia e a população que as políticas públicas são intervenções do poder público planejadas anteriormente, cuja finalidade é de resolver situações sociais que estejam apresentando algum problema. Porém, não deve visualizar as políticas públicas como uma intervenção administrativa, mas como um exercício do poder em sociedades democráticas, como resultado da interação entre Estado e sociedade (Di Giovane, 2015).

Porém, há uma nova situação estrutural, na qual a modernidade radicalizada, segundo Di Giovane (2015), produz uma explosão de demandas e reivindicações desenfreadas apresentando problemas, carências e postulações de direitos. A diversificação e a fragmentação das sociedades ampliam as vozes sociais desafiando os que trabalham direta ou indiretamente na gestão pública. Nesta perspectiva, exige-se que o governo utilize os fundos públicos com maior rapidez para acompanhar as demandas que podem mudar com o aparecimento de novos problemas. Isto exige dos gestores uma incessante e constante de criatividade no plano de formulação e implementação de políticas públicas.

As políticas públicas contribuíram para a evolução da educação nas classes CDE, embora o caminho ainda seja longo e árduo para a superação dos atrasos educacionais. Segundo Camelo (2018) a inclusão/acesso, a permanência e a conclusão foram três recortes que evoluíram de forma expressiva nas classes CDE e

trouxeram impactos positivos. O autor enfatiza a importância não só das políticas públicas federais como também das políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais para que haja melhoria na educação.

Até a década de 1980, qualidade significava a universalização do acesso à escola, portanto, quanto mais cresciam as taxas de matrícula mais o país avançava educacionalmente. Na década de 1980, os números de matrículas não eram suficientes para garantir a qualidade, era preciso que o aluno frequentasse a escola. A permanência passou a representar a qualidade na educação. Nesta década o parâmetro internacional, entre os países, para constatar qual deles oferecia melhor educação, era dado pelo tempo de permanência no sistema escolar e pelas taxas de conclusão. Mais tarde, com os resultados dos programas de regularização, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser parâmetro de qualidade e surgiu um novo parâmetro, o parâmetro de comparação. Diversos países passaram a desenvolver sistemas de avaliar a qualidade da educação como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), criado em 1997 pela OCDE (Gusmão, 2013).

No Brasil, em decorrência da universalização do ensino, a escola se posicionou com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos independente de classe social e das condições culturais ou financeiras de suas famílias. Neste contexto, houve a capacitação de professores, acesso do aluno aos livros didáticos, foram criados parâmetros curriculares, implantados ciclos de progressão continuada e inseridos a avaliação externa (Marchelli, 2010).

E, em 1990, houve a introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) o qual foi desmembramento, segundo Gusmão (2013), em duas avaliações:

Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) e na Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) (divulgados pelo nome de Prova Brasil e Saeb, respectivamente), em 2005, fazem parte deste processo que foi gradualmente associado à avaliação da qualidade da educação (GUSMÃO, 2013, p. 310).

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quando foi inserido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A criação do IDEB foi consequência de uma nova geração de indicadores para avaliar a qualidade de ensino no país para representar a concepção do cálculo de qualidade que, combinado com o desempenho da aprendizagem e com o fluxo escolar, atribui uma nota de 0 a 10 para cada município. Segundo Gadotti (2010, p. 16) “o ponto mais

original do PDE é o controle de metas objetivas, associando qualidade e quantidade. Os dados quantitativos devem servir de base para estabelecer metas e políticas desde cada unidade escolar” por meio da escala de contraste para mensurar se algo está mais acima ou mais abaixo, se está melhor ou pior.

“A avaliação externa dos sistemas de ensino foi assim adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social” (Marchelli, 2010, p. 562). Entendeu-se que o resultado dos exames e conseqüentemente da aprendizagem, estão relacionados ao sistema escolar e engloba a infraestrutura, a organização do trabalho dos professores, os meios de financiamento, o envolvimento dos pais, a administração de recursos pedagógicos e o envolvimento da comunidade (Marchelli, 2010).

Tendo como base a nota do IDEB, há a previsão da distribuição de recursos adicionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a partir de 2007, para os municípios que apresentarem os escores de qualidade na educação, mais baixos. Anteriormente ao FUNDEB, estava em vigor, entre 1998 e 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).

Considerando os princípios das avaliações externas, como o IDEB, a educação de qualidade seria aquela que pressupõe que o aluno aprende para passar de ano. Neste caso, há um equívoco entre o desempenho em leitura e em resolução de problemas de matemática, com qualidade. Mas, é possível, configurar o desempenho em leitura e em resolução de problemas como suporte para todos os outros conhecimentos adquiridos no processo de escolarização que se pretenda a qualidade. Embora a concepção de qualidade agregada ao IDEB não contemple aspectos de maior relevância ao processo pedagógico é notável a apresentação, mesmo que parcial, da realidade da educação do Brasil e a articulação entre a aprovação e o aumento de desempenho, tópicos relevantes para o processo escolar que almeja a qualidade. As avaliações externas passaram a exercer destaque nas políticas educacionais no plano federal como medida de *accountability* – expressão inglesa sem tradução específica para o português – relacionada a prestação de contas de gestores de uma organização e da responsabilização destes pelo resultado de suas ações (Machado, 2014).

Machado (2014) traz uma reflexão sobre a importância da análise dos resultados das avaliações internas com os da avaliação externa e enfatiza o desafio da gestão escolar em oferecer conhecimentos necessários para os professores explorarem os resultados e o potencial das avaliações externas para o desenvolvimento de outras habilidades que utilizem as habilidades de leitura, escrita, compreensão do texto e resolução de problemas, resultantes da avaliação externa, em outras áreas do conhecimento em busca de uma educação de qualidade.

Muitos são os fatores que contribuem para uma educação de qualidade e muitos são os profissionais da educação, gestores políticos, pais e crianças envolvidas neste processo, porém, neste trabalho o foco dar-se-á ao professor e aos *policymakers*. Os conhecimentos e ou saberes necessários e como são adquiridos pelo professor para que possam contribuir para uma educação de qualidade, serão descritos no capítulo a seguir.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Antes de tratar sobre a formação continuada de professores, faz-se necessário conhecer os elementos da herança da formação inicial dos professores e, diante deste contexto, ter melhor compreensão sobre a necessidade, a legalidade, a oferta de política pública de formação continuada e a realização da formação continuada realizada de forma individual ou coletiva, por busca do próprio professor ou aquela oferecida pela unidade escolar, oriundas de políticas públicas ou não.

#### 3.1 Formação Inicial

O que é ser um professor do ensino fundamental? O que ele precisa saber e como ocorre a formação deste profissional? Estas perguntas nortearão a análise sobre a formação inicial do professor no Brasil, tendo como pano de fundo, o contexto histórico, político e legal.

O significado da palavra pedagogia é ensinador de crianças, uma vez que o termo peda, do grego “paidos”, significa crianças, então, quem ensina para crianças é pedagogo e para ser pedagogo, precisa fazer o curso de Pedagogia. Este é o raciocínio que permanece, o que não se sabe porque que as licenciaturas não receberam a denominação de cursos de pedagogia (Libâneo, 2001).

“Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (Libâneo, 2001, p. 164).

##### 3.1.1 O professor de Ensino Fundamental I e seus saberes

Segundo Tardif et al. (1991, p. 215) “parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” Porém, a problemática surge em precisar a natureza das relações entre professor e saberes docentes.

Certamente o(a)s professor(a)s sabem alguma coisa, mas o quê precisamente sabem eles? Qual é esse saber? São eles apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles, no quadro de sua profissão, um ou mais saberes? Qual é o seu papel na



definição e na seleção dos saberes transmitidos pela Instituição escolar? Qual é a sua função na produção de saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários ou, ainda, os saberes e as doutrinas pedagógicas elaborados pelos ideológicos da educação, resumem todo o saber do(a)s professor(a)s? (Tardif et al., 1991, p. 215).

O saber docente é um saber plural originário da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e das experiências. Sua prática associa diferentes saberes, os quais os professores obtêm em diferentes relações e, por isto, a sua relação com os saberes não pode se reduzir à função de transmitir os conhecimentos já consolidados (Tardif et al., 1991).

Segundo Tardif (1991, p. 219) “saberes profissionais é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Assim, com foco no saber originário na formação profissional, vale fazer uma reflexão histórica sobre a formação de professores no Brasil. A formação de professores para o ensino das “primeiras letras” em curso específico, foi proposto no final do século XIX com o início das Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário daquela época e a partir do início do século XX, correspondiam ao Ensino Médio. Foi a partir da Lei nº 9.394 de 1996, que a formação destes professores passa a ser em nível superior, tendo um prazo de dez anos para este ajuste. Sobre a formação de professores para o “secundário”, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, atuais, houve um manifesto no início do século XX. Este trabalho, até então, era realizado por profissionais liberais ou autodidatas. Foi no final de 1930, com a formação de bacharéis nas poucas universidades que existiam que foi acrescentado um ano com as disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura. Este modelo foi aplicado ao curso de Pedagogia que foi regulamentado em 1939 com o objetivo de formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio (Gatti, 2010).

São promulgadas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores e para cada curso de licenciatura que passam ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação como a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior com, no mínimo, 2.800 horas distribuídas em:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002).

Porém, mesmo com os ajustes em virtude das novas diretrizes, constata-se nas licenciaturas dos professores especialistas, o oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica com pouco espaço para a formação pedagógica e mesmo com orientações para uma “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática, permaneceu o modelo do início do século XX (Gatti, 2010).

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, foi somente em 2006 que o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, atribuindo ao curso de licenciatura a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade Normal, necessário para a educação de jovens e adultos e de gestores. Esta licenciatura passou a ter diversas atribuições como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da educação escolar (Gatti, 2010).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 aumentou a carga horária do curso de graduação em Pedagogia de 2.800 horas para 3.200 horas e assim foram distribuídas:

- I – 2.800 horas dedicadas à atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.
- III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006).

O currículo para o curso de Pedagogia é complexo em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, que deverá propiciar contribuições de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural além da formação de habilidades de planejamento, execução, avaliação, coordenação, projetos e experiências

educativas não escolares, produção e difusão de conhecimentos em contextos escolares e não escolares e cumprir estágio curricular o que, ainda, segundo Gatti (2010), fechar todas estas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes do período noturno, frequentadas pela maioria dos alunos, não é tarefa fácil. Porém, de qualquer modo, a formação de professores para a educação básica ocorre, como em todo curso de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino diferente de “outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (Gatti, 2010, p. 1358).

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 a qual define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). A carga horária de 3.200 horas dos cursos de licenciatura deve ser assim distribuída:

- I – Grupo I: 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II – Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específico das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III – Grupo III: 800 horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
  - b) 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019).

As cargas horárias de atividades práticas e estágio supervisionado foram mantidas em relação à Resolução anterior e as atividades formativas foram divididas em dois grupos, que não apareciam explicitamente nas Diretrizes anteriores: um grupo para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e de objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outro grupo para o estudo dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação.

As aprendizagens das atividades práticas favorecem a prática docente do professor e nesta perspectiva, Tardif (1991, p. 219) ressalta que:

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.

Tardif (1991) incorpora à prática docente, além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, os saberes sociais difundidos e selecionados pela instituição universitária os quais integram igualmente na formação inicial ou contínua do professor por meio das diversas disciplinas oferecidas pela universidade: são os chamados saberes das disciplinas. Os saberes das disciplinas encontram-se integrados e correspondem aos diferentes campos do conhecimento como matemática, história, literatura etc., transmitem-se nos programas e nos departamentos universitários e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já os saberes curriculares, que os professores também devem se apropriar (aprender e aplicar), correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar definiu e selecionou como modelo de formação na cultura erudita.

E, por último, mas não menos importante, os saberes da experiência, que se desenvolvem no exercício e prática de sua profissão, em que o professor desenvolve saberes específicos, com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Incorporam a vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber fazer e de saber ser (Tardif, 1991).

“Os saberes sociais transformados em saberes escolares através dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da prática” (Tardif, 1991, p. 221) se articulam simultaneamente de modo que o professor deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, o seu programa, certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático fundado em sua experiência com os alunos no seu dia a dia (Tardif, 1991).

Por sua vez, o (a) professor (a) e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e as ciências da educação nas quais, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam em produzir apenas o conhecimento mas, também, procuram incorporá-los à prática do professor, transformando saberes distintos à

formação científica ou cultivada na medida em que atingem este objetivo. No plano institucional, a articulação entre a ciência e a prática docente ocorre através da formação inicial ou contínua do professor (Tardif, 1991).

### 3.1.2 Formação inicial e a profissionalidade do professor

Gatti (2010) aborda, a partir de dados de pesquisas publicadas em 2008 e 2009, questões relativas às licenciaturas como as condições de ofertas destes cursos, suas características e suas condições de profissionalidade e ressalta a importância de considerar tais características dos licenciandos, uma vez que estes dados influenciarão sobre a aprendizagem e seus desdobramentos na atuação profissional.

Profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (Gatti, 2020, p. 1360).

Com esta conceituação, Gatti (2010) apresenta a concepção profissional do professor que se depara com problemas complexos e variados, e estando capacitado, constrói soluções em sua ação saindo do improviso e da ideia do professor missionário, professor artesão ou professor meramente técnico.

De acordo com os dados da pesquisa realizada pela Gatti (2010), as características dos alunos das licenciaturas, mostrou que 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha por este curso ao fato de querer ser professor enquanto que este valor chega aproximadamente à metade em outras licenciaturas. “A escolha com espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício em outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (Gatti, 2010, p. 1361). Outras respostas nesta pesquisa da maior para a menor porcentagem foram: por influência da família, porque teve um bom professor que serviu de modelo, não quer ser professor ou é o único curso próximo da residência.

Outro dado resultado da pesquisa, refere-se à bagagem cultural das famílias dos licenciandos onde metade deles são oriundos de pais analfabetos ou de pais que estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental enquanto outro grupo são filhos de pais com instrução de nível médio. Por fim, observa-se que os pais dos licenciandos

de Pedagogia são menos escolarizados que os demais cursos e que denota um claro processo de ascensão desta geração ao mais alto nível de formação (Gatti, 2010).

Sobre os materiais mais utilizados no curso de Pedagogia, 63% das respostas citaram o uso de apostilas, resumos e cópias de trechos de livros e sobre o instrumento de avaliação, os trabalhos em grupo corresponderam a 50,4% das respostas. A fator de maior relevância, ainda segundo Gatti (2010), é que metade dos alunos de Pedagogia não passam pela experiência da avaliação individual.

Em sua pesquisa, Gatti (2010) traz a reflexão para os currículos no conjunto amostral de 71 curso de licenciatura presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo território brasileiro. Nesta amostra, encontrou-se 3.107 disciplinas obrigatórias e 406 disciplinas optativas. A proporção das disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno é quase equivalente a aquelas ligadas à profissionalização específica do professor, chamando a atenção para 3,4% das disciplinas ofertadas referiram-se à “Didática geral”. “Didáticas Específicas, Metodologia e Práticas de Ensino” que compõem o “como” ensinar, representaram 20,7% e 7,5% das disciplinas, e foram destinadas ao conteúdo a serem ensinados aos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, “o que” ensinar. E as disciplinas relativas ao ofício docente representaram a 0,6% deste conjunto ofertado. Ao conjunto das disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação, o resultado foi de 40%. Verificou-se que a parte curricular destinada ao desenvolvimento de habilidades profissionais para a atuação em sala de aula, ficou reduzida.

Quanto aos dados referentes aos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, Gatti (2010) sugere que a maior parte dos estágios são realizados através de atividades de observação, o que não constitui a prática educativa dos estudantes de Pedagogia.

Deste modo, Gatti (2010, p. 1371) indaga se “a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil” trazendo para a reflexão uma insuficiência formativa oferecida nos cursos de Pedagogia. E enfatiza que é preciso uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação que já está fragmentado, o que leva “não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países” (Gatti, 2010, p. 1375).

“A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1375).

Considerando as problemáticas, encontradas nos cursos de formação de professores em nível de graduação, de não propiciarem uma base adequada para atuação profissional do professor, houve a iniciativa da “educação continuada” (Gatti, 2008). E muitas das iniciativas públicas de formação continuada na área da educação, passaram a realizar

programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alternando o propósito inicial desta educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais no avanço, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p. 58).

Considerando que muitos são os elementos que devem ser repensados para a formação de professores no Brasil com vista à oferta de uma educação de qualidade, o trabalho dará um enfoque na formação continuada de professores do ensino fundamental, no Brasil e em Sorocaba/SP, que é tão importante para o professor que está em constante formação.

### **3.2 Formação continuada de professores no Brasil**

Conhecer previamente, os elementos como a legislação, os conceitos e as práticas da formação continuada de professores estabelecidos no Brasil, favorecerá melhor compreensão sobre a política de formação continuada implementada na cidade de Sorocaba/SP por meio da SEDU e ofertada aos professores de Ensino Fundamental I da rede municipal.

#### **3.2.1 A legislação**

A formação continuada de professores ou “aperfeiçoamento de professôres” apareceu, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, em que o primeiro parágrafo do Artigo 11 faz referência ao local onde a formação deveria acontecer:

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudos e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais e natureza supletiva (Brasil, 1971).

No artigo 38 da mesma Lei de Diretrizes e Bases de 1971, no Capítulo V, que trata dos “Professores e Especialistas”, traz a responsabilidade para o sistema de ensino quanto ao estímulo, planejamento e constância da formação continuada para os professores e especialistas: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971).

No período entre 1964 e 1985 estava instaurado no Brasil o governo militar e a educação passa a ter um vínculo estreito com o mercado de trabalho. Alguns educadores passaram a relacionar a educação com a sociedade de modo que a mudança na sociedade precisaria da sociedade e vice-versa (Melo, 2020).

Devido ao fim do período do regime militar, a Constituição de 1988, trouxe novos compromissos com a educação, visando a cidadania. No Artigo 22, compete privativamente à União “XXIV – legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988). E o Art. 214 da Constituição de 1988, estabelece:

o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular os sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:  
III- melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988, Art. 214).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, no Título VI dos Profissionais da Educação, apresenta diversos artigos que contemplam a formação continuada, como o Art. 61, parágrafo único, que se refere à capacitação em serviço:

Art. 61 A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamento:  
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Brasil, 1996).



O Art. 63 prevê a formação continuada mantida pelos institutos superiores de educação, conforme segue:

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (Brasil, 1996).

Já o Art. 67, traz que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, nos seguintes termos:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – Aperfeiçoamento profissional continuada, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; (Brasil, 1996).

A LDBEN de 1996 reflete um período de debates relacionados a importância da formação continuada, aumentando significativamente a oferta de programas e cursos de educação continuada a partir deste período.

No que tange a formação continuada, em 1997 foi ofertado pelo MEC o programa e-Proinfo, em um ambiente colaborativo de aprendizagem virtual, que desenvolve diversos tipos de ações ao processo de ensino-aprendizagem. O MEC também criou os “Parâmetros Curriculares em Ação” a partir de 1998 com o objetivo de incentivar o conhecimento pedagógico de forma coletiva, aperfeiçoando a formação do professor para oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos além de apoiar a formação do exercício dos profissionais da educação (Fundação Victor Civita, 2011 apud Melo, 2020). Outro programa de formação em exercício foi o PROFORMAÇÃO, oferecido aos professores com Magistério que lecionavam nas séries iniciais da alfabetização e na educação de Jovens e Adultos (EJA) (Melo, 2020).

No primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), pós a LDBEN, Lei nº 10.172/2001, “a formação continuada apresenta particular importância em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna” (Brasil, 2001, p.67). Há uma valorização da formação continuada com o critério de qualificação profissional protagonista que necessita atualizar-se permanentemente para exercer as suas funções que estão sempre a se transformar devido às mudanças técnico-científicas.

Neste sentido, a formação continuada propõe o desenvolvimento das práticas formativas voltadas para a atualização dos conteúdos, métodos ou técnicas, buscando promover a modernização do ensino e o PNE traz ênfase à formação permanente, em serviço, dos profissionais da educação.

Já no segundo PNE pós-LDB, instituído pela Lei nº 13.005/2014, a formação continuada é destacada em várias estratégias, dentro das metas estabelecidas, estando voltadas para: desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares para o ensino médio; atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; alfabetização de crianças; melhoria contínua da qualidade educacional; dentre outras formações (Brasil, 2014).

Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), ressalta que:

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

Sobre as políticas da formação continuada de professores para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, cita que é de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDBe, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação (Brasil, 2020, p. 3).

E para que se tenha impacto positivo da formação continuada de professores para a Educação Básica quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, conforme o Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, deve entender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 3).

Tanto a LDB quanto os PNE e as DCN trazem semelhanças quanto a formação continuada como parte essencial da estratégia da melhoria da qualidade da educação e explicitam que a modalidade desta formação deverá ser assegurada pelas secretarias, tanto estaduais quanto municipais de educação.

### 3.2.2 Entre conceitos e a prática da formação continuada de professores

Segundo Libâneo (2001), há duas características fundamentais do ato educativo. A primeira é ser uma atividade humana intencional, e a segunda é uma prática social. A educação ocorre sempre com a intervenção voltada para um processo de formação, com a intencionalidade educativa, e a prática social é um fenômeno social que não ocorre de forma isolada das relações sociais, sejam elas de estrutura econômica ou social de uma sociedade, subordinadas a interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos de grupos e classes sociais.

Nóvoa (1992) traz uma crítica sobre a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação que tem contribuído para a desvalorização dos saberes oriundos das experiências e práticas dos professores. A pedagogia científica tem uma tendência em legitimar a razão instrumental que não se concretiza na valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim, na imposição de novos saberes reconhecidos como científicos. Deste modo, a racionalidade técnica, opõe-se ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Sobre a posição do professor na produção dos saberes da formação profissional, Tardif (1991) relata que o professor ocupa uma posição estratégica no interior de diferentes grupos, porém, socialmente desvalorizada, pois eles incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

A relação do (a)s professor (a)s com os saberes é a de “agente de transmissão”, de “depositário” ou de “objeto” de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderia impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. De outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (Tardif, 1991, p. 221).

É preciso diversificar as práticas de formação, apresentando novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, passando por processos de experimentação, inovação, ensaio de novas formas de trabalho pedagógico, reflexão

crítica sobre a sua aplicação, e investigação articuladas com a prática educativa (Nóvoa, 1992).

A formação contínua organizada para trabalhar com os professores individualmente pode ser produtiva na aquisição de conhecimentos e técnicas mas, em contrapartida, favorecem o isolamento e a visão dos professores como transmissores de um saber produzido fora da profissão. Enquanto que a formação na dimensão coletiva, contribui para a emancipação e consolidação da profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1992) salienta que a formação pode incentivar, através do desenvolvimento profissional, a autonomia no contexto da profissão do docente de modo que sirva de modelo a ser seguido, promovendo a preparação de outros professores reflexivos, que assumam a responsabilidade não só do seu próprio desenvolvimento profissional como também, sejam protagonistas na implementação das políticas educativas.

A formação continuada pode ser oferecida pelo governo federal, estadual ou municipal como uma política de governo ou de estado, pode ser realizada pela própria instituição de ensino que o professor leciona, utilizando os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e pode ser realizada através da auto formação por meios particulares.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação do professor não ocorre por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas educativas e a sua (re) construção permanente de uma identidade pessoal, fator primordial sobre investir na pessoa e valorizar o saber da experiência. A troca de experiências e de saberes favorecem espaços de formação mútua, pois cada professor é chamado a desenvolver de forma simultânea, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os pares de professores é fundamental para tornar sólido os saberes emergentes da prática do profissional e as redes de trabalho favorecem a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão docente, dando corpo ao desenvolvimento de uma nova cultura profissional porém, a organização escolar parece desestimular a partilha do conhecimento profissional, dos saberes reflexivos e pertinentes das vivências e das experiências de vida dos professores no percurso de formação e formulação teórica. Os diálogos são momentos de balanço/avaliação sobre os percursos tanto pessoais quanto

profissionais em que cada professor produz a sua vida e a sua profissão (Nóvoa, 1992).

O agente responsável pela formação continuada do professor na escola é o coordenador pedagógico ou professor orientador ou orientador pedagógico.

O trabalho do coordenador pedagógico nas escolas no estado de São Paulo teve início em 1960, mas, não de forma abrangente a todas as escolas. A inserção do coordenador pedagógico nos diversos níveis da educação ocorreu de forma gradativa como: as escolas profissionalizantes de 2º grau (Ensino médio na atualidade) contaram com este profissional nos anos de 1970; os Centros de Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) em 1980; o Projeto noturno no Ciclo Básico em 1988 e as escolas Padrão nos anos de 1990 (Lima, 2007).

Partindo da concepção que, na escola, o agente responsável pela formação continuada do professor é o coordenador pedagógico ele “pode e necessita desenvolver continuamente uma leitura proximal de sua realidade e dos atores sociais que compõem e vive o *savoir-faire* ‘saber-fazer’ ” (Lima, 2007, p. 78).

O coordenador pedagógico pode sensibilizar seu saber-fazer de maneira que não seja unilateral nas tomadas de decisões nos encaminhamentos pedagógicos e ou resoluções de conflitos que inquietam a equipe de professores da unidade escolar.

Observa-se que quando o saber-fazer parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa estudantes e professores, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória histórica em que vivem e desta, numa contextualização social, da qual a escola não está à margem (Lima, 2007, p. 78).

Os professores não podem mudar sem que haja a mudança nas instituições em que trabalham e, por sua vez, a escola não pode mudar sem o empenho dos professores. O trabalho dos docentes deve estar articulado com os projetos da escola. Assim, a formação oferecida na escola não se faz antes da mudança, mas sim, durante a mudança na procura de melhores percursos para a transformação da escola dando sentido à prática de formação dos professores centrada na escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas e a formação ocorra em um processo permanente, caso contrário, desencadeará fenômenos de resistência pessoal e institucional, provocando a passividade de muitos

profissionais educativos. E, neste contexto, há pessoas e grupos que buscam a inovação no interior das escolas e do sistema educativo enquanto outras, que impõe novos dispositivos de controle e enquadramento. Este confronto é um desafio da formação de professores (Nóvoa, 1992).

## **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SOROCABA/SP**

Para apresentar a pesquisa empírica deste trabalho, realizada com *policymakers* e professores de Ensino Fundamental I, e a perspectiva destes participantes quanto as contribuições da política de formação continuada de professores ofertada pela Secretaria de Educação (SEDU), no período entre 1996 e 2016, para uma educação escolar de qualidade, faz-se necessário contextualizar a caracterização e a política de formação continuada da cidade de Sorocaba/SP.

### **4.1 Caracterização da Cidade de Sorocaba/SP**

A caracterização de Sorocaba/SP indica onde o objeto de pesquisa se encontra.

Sorocaba é uma cidade no interior do estado de São Paulo, foi fundada em 15 de agosto de 1654 pelo bandeirante Baltazar Fernandes. Sorocaba significa, na linguagem Tupi-Guarani, “Terra Rasgada”, devido o vale cortado pelo rio. A sua localização geográfica favoreceu aos índios nômades a conectarem os oceanos Atlântico e Pacífico passando por Sorocaba através do Caminho do Sol, o que mais tarde, após o desenvolvimento de infraestrutura, foi aproveitado pelos bandeirantes e tropeiros (conjunto de homens que transportavam gados e mulas da região do rio Grande do Sul até as feiras de Minas Gerais). A cidade de Sorocaba foi formada inicialmente por bandeirantes. A partir do século XVII, o comércio de indígenas foi substituído pelas Feiras de Muares, onde acontecia a venda e compra de animais por brasileiros de todos os Estados (Frioli; Bonadio, 2004).

O tropeirismo teve início no século XVIII e acabou com a implementação do sistema de transporte rodoviário em meados do século XX. Com a infraestrutura desenvolvida pelas atividades relacionadas ao tropeirismo e ao comércio, Sorocaba favoreceu a instalação das primeiras indústrias têxteis do estado (Frioli; Bonadio, 2004).

A produção de algodão desenvolveu a economia da cidade assumindo um novo ritmo e exigindo um meio de transporte que fosse barato, mais rápido e eficaz no transporte de mercadorias até o Porto de Santos. Então, em 1875, foi inaugurada a Estrada de Ferro Sorocabana. No final da década de 1960 a cidade se constituiu em um importante polo industrial não só na área têxtil, como na metalúrgica, mecânica, ferrovia e móveis. Por falta de investimento na modernização da produção, ocorreu

um declínio da indústria têxtil e abriu novos parques industriais a partir da década de 1970 (Iliovitz, 2004).

No início do século XXI a cidade contava com mais de 1.700 empresas nacionais e internacionais o que estimulou o avanço na infraestrutura (energia elétrica, transportes, telecomunicações, água e esgoto) e socioculturais (sistema de educação, cultura e lazer) (Iliovitz, 2004).

Em meados do século passado, a educação no município tomou impulso e neste século, teve um maior desenvolvimento. Atualmente, Sorocaba conta com escola de todos os níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. Sorocaba adotou um sistema próprio de educação e tem como órgão principal o Conselho Municipal de Educação, que elabora normas complementares à legislação estadual e federal, para o seu funcionamento, sem o qual o Município perderia parcialmente a autonomia no setor educacional, ficando o estabelecimento de normas e a supervisão de suas escolas sob a responsabilidade do Estado (Almenara, 2018, p. 9).

De acordo com o último Censo (2022) realizado pelo IBGE<sup>3</sup>, Sorocaba tem uma população de 723.574 habitantes em uma área de 450,38 Km<sup>2</sup> e é governada pelo prefeito Rodrigo Maganhato (Republicanos). E em 2010 a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (correspondente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) foi de 98,1%, ficando na posição 317 de 645 na comparação com outros municípios do estado. Em relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no ano de 2021, o índice foi de 6,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública e 5,5 para os anos finais, ficando na posição 251 e 165, respectivamente, de 645 municípios do estado e em comparação com municípios de todo país, ficou nas posições 1.045 e 565 de 5.570 municípios.

Segundo a pesquisa da Austin Reating em parceria com a Editora Três<sup>4</sup>, realizada em julho de 2022, Sorocaba é a 7ª melhor cidade do estado de São Paulo por porte e a 17ª cidade melhor do país, entre as 50 cidades do Brasil, na mesma categoria, por meio do qual 281 indicadores avaliam tópicos relacionados às áreas social, econômica, fiscal e social.

---

<sup>3</sup> Censo 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama> Acesso em: 24 de outubro de 2023.

<sup>4</sup> O levantamento observou 5.565 municípios brasileiros, com metodologia própria da Austin, que adapta à realidade nacional parâmetros de referência do exterior. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba-e-considerada-a-13-melhor-cidade-brasileira-de-grande-porte.html> Acesso em: 11 de julho de 2023.



Vale ressaltar, para o recorte história desta pesquisa, que nas eleições de outubro de 1996, quando Paulo Francisco Mendes (PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro) era o prefeito, foi eleito para assumir o governo municipal a partir de 1º de janeiro de 1997, Renato Amary (PSDB) o qual foi reeleito em 2000 e ficou no governo de Sorocaba até o ano de 2004. Em 2005, Vitor Lippi (PSDB) assumiu o governo e permaneceu após ser reeleito até 1º de janeiro de 2013, quando Antonio Carlos Pannunzio (PSDB) assumiu e governou até 1º de janeiro de 2017.

Os prefeitos do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB permaneceram no governo municipal por 20 anos consecutivos (1º de janeiro de 1997 a 1º de janeiro de 2017).

É considerando este contexto histórico, político e social que esta pesquisa buscou compreender a política de formação continuada de professores da rede municipal de Sorocaba.

#### **4.2 A Política de Formação Continuada de Professores em Sorocaba/SP**

As políticas públicas em Educação, de acordo com Smarjassi (2021), são compostas por programas ou ações elaboradas em terreno dirigido pelo governo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal e um dos objetivos é colocar em exercício medidas que garantam o acesso à Educação para todos. Nestes programas e ações há mecanismos para a garantia à Educação para todos, a avaliação e a melhoria da qualidade do ensino no país.

Mainardes (2028, p.187) destaca que o campo que se refere à “política educacional e à pesquisa de/sobre políticas é abrangente, complexo e em permanente expansão” e de modo geral, os estudos de políticas educacionais abordam as seguintes questões:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros);
- b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc.);
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira etc.);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação. (Mainardes, 2028, p. 187)

Sobre o “objeto de estudo da política educacional, é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal) ” e que esta análise abrange estudos de diferentes naturezas como teórica, de base empírica e de estudos para superação de realidade Mainardes (2028, p. 189). A presente pesquisa buscou o estudo de base empírica para analisar os programas e cursos de formação continuada de professores para contemplar “os processos de “implementação”, tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, sala de aula, etc.) ” (Mainardes, 2028, p. 189). Há ainda duas outras dimensões que podem ser contempladas no objeto de estudo de política educacional: “a análise do processo de formulação de políticas e o conteúdo propriamente dito da política ou do programa (discurso da política)” Mainardes (2018, p. 189).

Então, é a partir desta definição de políticas educacionais voltadas para a questão de formação continuada que se fez necessário analisar, o estudo com base empírica, na perspectiva dos *policymakers* e professores, em que medida se concretizou estes projetos e programas no que se refere a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba, oferecidos pelo SEDU, quanto as suas suficiências e necessidades para uma educação de qualidade, prescrita na LDB, para a efetivação do direito a educação, no período entre 1996 e 2016.

Dentre os diversos projetos e programas desenvolvidos na formação continuada de professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, entre 1996 e 2016, os projetos e programas em que os respondentes participaram foram:

- Projeto Pedagogia Empreendedora – proposta do professor Fernando Dolabela aplicada em 2006 pela Prefeitura de Sorocaba/SP com o objetivo de desenvolver desde a Educação Infantil até o Ensino Médio da rede municipal, capacidades do “ser empreendedor da própria vida” por meio de atividades interdisciplinares (Bolina, 2020).
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) – trouxe em sua proposta elementos do construtivismo aliados à concepção de alfabetização e letramento, com o enfoque para a consciência fonológica ampliando o conceito de alfabetização para outras áreas do conhecimento. Contou com a

participação de um número expressivo de professores que tinham como requisito estar atuando em turmas do ciclo de alfabetização da rede municipal. Na primeira edição do PNAIC, em 2013, os professores participantes e formadores receberam bolsa auxílio (Bolina, 2020).

- Seminário Internacional – evento aberto ao público de Sorocaba/SP e região, promovido pela Prefeitura de Sorocaba/SP por meio da Secretaria da Educação com a participação de professores, autores e secretários municipais (Bolina, 2020).
- Projeto Amigos do Zippy – aplicado pela Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC) junto a escolas públicas e particulares com o objetivo de apoiar as crianças a reconhecer emoções e desenvolver alternativas para trabalhar estes sentimentos (Bolina, 2020).
- Programa Letra e Vida – realizado em parceria da rede estadual com o município. A formação apresentava concepção construtivista para a alfabetização (Bolina, 2020).
- Projeto Fórum Educa em Ação – Encontro formativo visando compartilhar estudos e experiências entre os professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP (Bolina, 2020).
- Projeto Formação Positivo – A Positivo Informática Tecnologia Educacional, em parceria com a Secretaria da Educação de Sorocaba, implementou em 2002 propostas educacionais que utilizavam Mesas Educacionais Alfabeto e Mundo das Descobertas voltados para o ensino de forma lúdica e interativa (Bolina, 2020).
- Programa Formar em Rede (Avisa-Lá) – oferecido pelo Instituto Avisa-Lá aos professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, visava fortalecer e aprimorar práticas que tenham significado para as crianças (Bolina, 2020).
- Formação de Matemática (Mathema) – aplicado por meio de contrato entre a Secretaria de Educação e o Grupo Mathema para professores da educação em tempo integral e aos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I (Bolina, 2020).
- Programa estrada para a Cidadania – elaborado e coordenado pelo Instituto CCR, com foco em segurança no trânsito, mobilidade urbana e cidadania e,

objetivo de contribuir para uma comunidade mais consciente de modo a preservar vidas e formar jovens cidadãos (Bolina, 2020).

- Programa Amigos do Maçã – formação visando dar continuidade a formação em educação emocional iniciada no Programa Amigos do Zippy e elaborado também pela Associação pela Saúde Emocional da Criança (ASEC) (Bolina, 2020).

### 4.3 A pesquisa e seus desdobramentos

Com o objetivo de responder: Quais as contribuições da política de formação continuada, para uma educação de qualidade, na perspectiva de *policymakers* e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, no período entre 1996 e 2016?, a pesquisa da política de formação continuada da rede municipal de Sorocaba ocorreu através de entrevista com os *policymakers*, que nesta pesquisa referiu-se a uma gestora, três supervisores de ensino, uma diretora de escola e uma professora formadora, todos funcionários estatutários da rede municipal de Sorocaba lotados na SEDU, e de questionário com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, tem como análise dos documentos da rede municipal que tratam da formação dos professores e são disponibilizados pelo site da Secretaria da Educação, como o Plano de Carreira (1994), Plano Municipal de Educação (2015) e Marco Referencial da rede municipal de ensino (2016).

O recorte temporal desta pesquisa foi de 1996, ano em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (20 de dezembro de 1996), a qual trouxe o conceito de formação continuada e estimulou a oferta de formação continuada de professores, a 2016, quando finaliza um ciclo de governo da mesma legenda partidária – PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) abrangendo o período de vinte anos das ações de formação continuada oferecidas aos professores de Ensino Fundamental I.

Para iniciar a pesquisa empírica, era preciso, primeiramente, ter a autorização pela Secretaria da Educação para a realização da pesquisa na rede municipal de Sorocaba. Então, foi enviado um e-mail ao Setor de Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação datado em 13 de abril de 2022, porém, como não se obteve resposta, foram estabelecidos contatos telefônicos diversas vezes, quando se obteve a informação que o funcionário responsável não estava trabalhando mais na SEDU. Retomando o contato, foram enviados os documentos solicitados (projeto de

pesquisa, roteiro de entrevista, questionário e formulários específicos da SEDU) e a resposta da Supervisora de Ensino responsável pelo protocolo, análise e encaminhamentos no dia 19 de dezembro de 2022, solicitou alguns esclarecimentos. Devido ao recesso de final de ano, foi retomado o contato por e-mail no dia 23 de janeiro de 2023 e houve uma conversa pessoalmente, na SEDU, para apresentação do projeto de pesquisa, no dia seguinte. No dia 31 de janeiro de 2023, o documento foi autorizado para a realização da pesquisa na rede municipal (ANEXO 1). Devido a alteração do professor orientador Prof. Dr. Wilson Sandano em dezembro de 2022, foi solicitado à SEDU, a pedido do Comitê de Ética em Pesquisa, um documento atualizado com o nome da professora orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Regina Boschetti, em junho de 2023 (ANEXO 2).

A pesquisa que tenha o ser humano como participante, seja em sua totalidade ou pares, e o envolva de forma direta ou indiretamente incluindo o manuseio de seus dados, informações ou materiais biológicos, devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP – Comitê de Ética em Pesquisa<sup>5</sup> que após analisar e decidir, se torna responsável por garantir a proteção dos participantes. Porém, antes de submeter a pesquisa para a avaliação do CEP é preciso que o(a) pesquisador(a) realize o seu cadastro na Plataforma Brasil.

A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP. Nesta plataforma é possível acompanhar os estágios da pesquisa, desde a sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa e acessar os dados públicos de todas as pesquisas aprovadas.

Após o cadastro como pesquisadora na Plataforma Brasil, foi anexado os arquivos solicitados (projeto de pesquisa, autorização de pesquisa na rede municipal, roteiro de entrevista e questionário) no dia 01 de maio de 2023, para submeter a pesquisa para a avaliação do CEP. As reuniões do CEP acontecem uma vez ao mês em datas previamente agendadas e, portanto, as solicitações e envio de documentos são enviados nas datas pré-estabelecidas, não sendo aceito o envio de documentos através da Plataforma Brasil, fora da data. Nos dias 31 de maio, 31 de julho e 21 de

---

<sup>5</sup> CEP – Comitê de Ética em Pesquisa. Disponível em: < <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1> > Acesso em: 04 de abril de 2022.

agosto de 2023 foram enviados novos documentos solicitados e em 28 de agosto de 2023 obteve-se a resposta do Parecere consubstanciado do CEP com a autorização para iniciar a pesquisa empírica (ANEXO 3).

#### 4.3.1 Panorama dos participantes

A pesquisa empírica aconteceu com dois grupos de pessoas. Um grupo foi formado por *policymakers* no qual participaram uma gestora, três supervisores e uma diretora de escola e uma professora formadora e o outro grupo foi formado por cinquenta e quatro professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Experiência profissional dos *policymakers*:

- *Policymaker 1*: Trabalha há 35 anos na educação, sendo 20 anos em sala de aula. Em 2007 iniciou o trabalho na supervisão de ensino (Governo Vitor Lippi). Trabalhou como Gestora na SEDU, por 3 anos. Atuou nas formações: Seminário Internacional e Fórum Educa em Ação;
- *Policymaker 2*: Trabalha há 30 anos no magistério (22 anos na rede municipal). Iniciou o trabalho na SEDU como Coordenadora regional do PNAIC em 2015 (Governo Antonio Carlos Pannunzio) e em 2017 assumiu como gestora de formação em rede;
- *Policymaker 3*: Trabalha na educação há 30 anos. De 2008 a 2016 trabalhou como professora formadora na formação continuada. Assumiu o cargo de Chefe de divisão e Chefe de Área (Governo Vitor Lippi e Antonio Carlos Pannunzio). Voltou para a sala de aula em 2016 quando houve a mudança de governo do Antonio Carlos Pannunzio para o Governo José Caldini Crespo). Atuou nas formações do Letra e Vida;
- *Policymaker 4*: Trabalha há 37 anos na educação, sendo 08 anos em sala de aula. Em 2003 é convidada para trabalhar na SEDU como Supervisora de ensino (Governo Renato Amary) e ficou até 2007 neste cargo. Voltou para a sala de aula e após aprovação em concurso, em 2009, volta para a SEDU como Supervisora de Ensino (Governo Vitor Lippi). Atuou na formação de Pedagogia Empreendedora;
- *Policymaker 5*: Trabalha há 30 anos na educação. Ingressou na direção na rede municipal em 2008. Embora tenha recebido o convite para trabalhar na SEDU,

não aceitou sair da direção escolar. Atuou na implementação do Fórum Educa em Ação (Governo Vitor Lippi);

- *Policymaker* 6: Trabalha na educação há 31 anos sendo os últimos 15 anos como Supervisor de Ensino. Atuou na implementação do Fórum Educa em Ação (Governo Vitor Lippi) e desde 2011 na formação da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

É possível observar que todos os *policymakers* participantes desta pesquisa, apresentam mais de trinta anos de experiência na educação tanto em sala de aula quanto em cargos administrativos da educação (comissionados e ou efetivos) o que favorece uma visão de diferentes ângulos da formação continuada e no transcorrer de cada governo, em especial, da esfera municipal.

Considerando o recorte histórico desta pesquisa entre 1996 e 2016, período de governo dos prefeitos Renato Fauvel Amary (1997 a 2004), Vitor Lippi (2005 a 2012) e Antonio Carlos Pannunzio (2013 a 2016), todos da legenda partidária PSDB, observa-se que a maioria destes participantes desenvolveram o seu trabalho na formação continuada de professores durante o governo do prefeito Vitor Lippi. Também se observou um movimento entre os cargos comissionados e efetivos durante a mudança de um governo para outro.

Vale ressaltar que, a princípio, foram convidados oito *policymakers*, ou seja, servidores estatutários<sup>6</sup> que trabalharam na SEDU na formação de professores no período entre 1996 e 2016. Porém, no transcorrer do processo da pesquisa, duas funcionárias que já estão aposentadas preferiram não participar da entrevista. Dos seis funcionários que estão na ativa, cinco deles escolheram participar da entrevista de forma on-line através da plataforma do Google Meet e um respondente participou da entrevista presencialmente nas dependências do Centro de Referência em Educação, prédio onde está locada a SEDU. A forma presencial ou on-line, a data e horário foram escolhidos pelos participantes de acordo com a possibilidade de cada um. O TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos participantes por e-mail e, após assinado, retornaram o TCLE por e-mail.

---

<sup>6</sup> “O regime estatutário é uma das principais formas de contratação no serviço público. É essa modalidade que pode garantir a estabilidade ao servidor público”. Disponível em: <https://concursos.adv.br/regime-estatutario/> Acesso em: 20 de junho de 2023.

Na rede municipal de ensino de Sorocaba há 2.161 Professores de Educação Básica I <sup>7</sup> de acordo as informações no site da Prefeitura de Sorocaba no menu da Secretaria da Educação, em cumprimento da Lei Municipal nº 12.825/2023 que institui a política de transparência nas escolas públicas do município de Sorocaba/SP, atualizada em setembro de 2023. Destes, 1.198 professores trabalham no Ensino Fundamental I, os quais foram convidados para participar desta pesquisa. Porém, somente setenta e três professores de Ensino Fundamental I da rede municipal, acessaram o link do questionário. Três destes professores não aceitaram responder o questionário. As respostas de dezesseis professores foram retiradas da análise devido o critério de exclusão pois, foram admitidos após 2016 (período fora do recorte temporal desta pesquisa). Deste modo, foram respondentes desta pesquisa, cinquenta e quatro professores estatutários que estão na ativa e exerceram a função de professores no período do recorte temporal desta pesquisa (1996 a 2016).

Os professores respondentes com maior participação nesta pesquisa foram aqueles que lecionam, na sua maioria 59% na região norte de Sorocaba. Seguidos daqueles professores que lecionam na região oeste, com 23%, região central 9% e zona leste 9% e nenhum professor que leciona na região sul de Sorocaba.

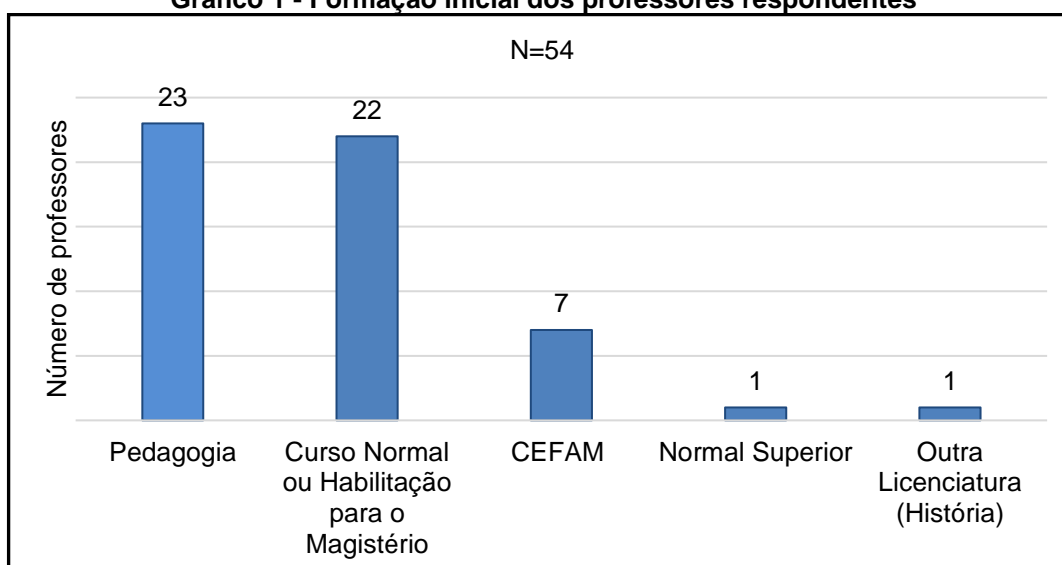
Todos estes cinquenta e quatro professores respondentes são servidores públicos municipais estatutário e foram admitidos até o ano de 2016.

A formação inicial, na grande maioria destes professores respondentes, foi o curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso Normal ou Habilitação para o Magistério como apresentado no Gráfico 1.

---

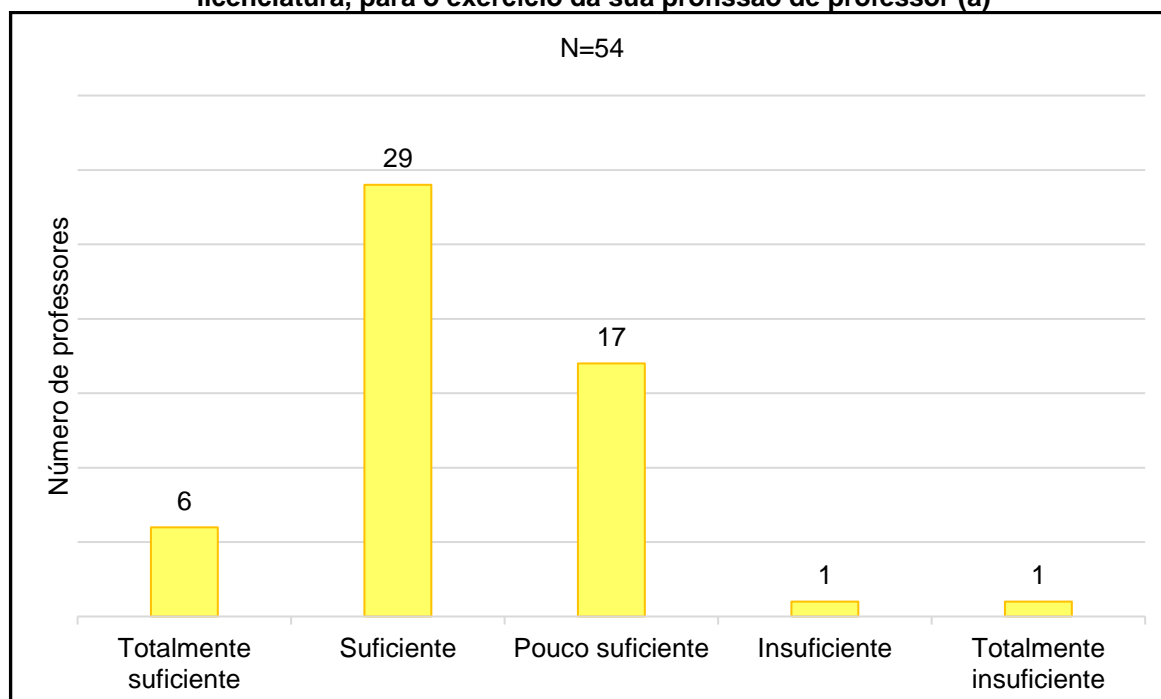
<sup>7</sup> Última atualização dos dados: 22/09/2023. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/quantitativo-cargos-2021-2022-2023.pdf> Acesso em: 08 de novembro de 2023



**Gráfico 1 - Formação inicial dos professores respondentes**

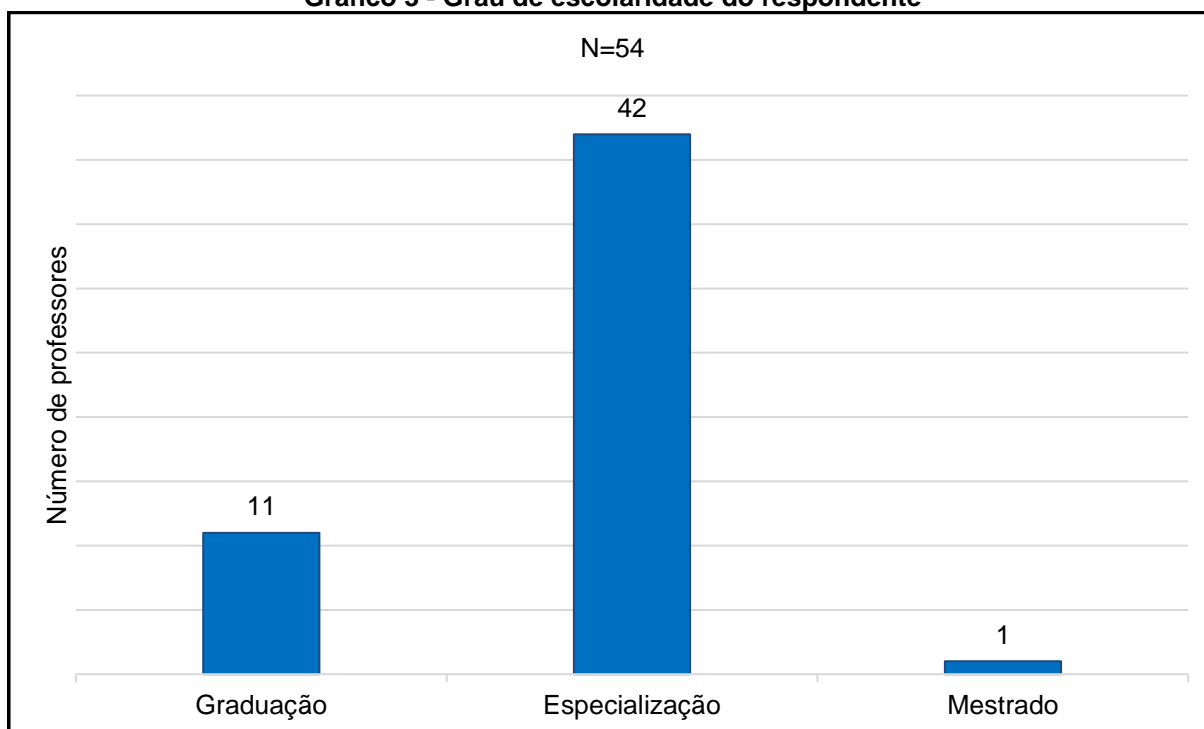
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação a formação inicial para o exercício da profissão de professor (a), a maioria dos professores consideram que a sua formação foi suficiente (54%) ou totalmente suficiente (11%). E ao comparar com a formação continuada verificou-se que 78% deles realizaram curso de especialização e 2%, ou seja, apenas um professor (a), o curso de mestrado e 20% destes professores não realizaram um curso de formação continuada, com recursos próprios (Gráfico 2 e 3).

**Gráfico 2 - Consideração do respondente quanto à sua formação inicial, graduação ou licenciatura, para o exercício da sua profissão de professor (a)**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 3 - Grau de escolaridade do respondente



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar de a grande maioria dos professores respondentes considerarem a sua formação inicial suficiente para o exercício da sua profissão, a maioria deles também, realizaram um curso de especialização *lato sensu*, que pode ter ocorrido em razão dos benefícios de progressão do plano de carreira do quadro do magistério municipal de Sorocaba.

O plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba, estabelecido pela Lei Municipal nº 4.599/1994, publicada no governo do prefeito Paulo Mendes (PMDB) é composto por um conjunto de regras, provimento, forma e evolução funcional (vertical e horizontal), que teve como objetivo principal a valorização de carreira do magistério. Formado inicialmente por nove referências (evolução horizontal) e quatro níveis (evolução vertical) passou por diversas modificações ao longo do tempo sendo a última alteração em 2023, a qual altera de nove para dezesseis referências, com o objetivo de incentivar a formação continuada dos professores com recursos próprios (SOROCABA, 1994).

Considerando que a carreira do magistério na rede municipal é de vinte e cinco anos e, que antes desta alteração na lei municipal, a pontuação máxima seria atingida em menos de dez anos de trabalho, o professor ficaria sem o estímulo à valorização do magistério pelos outros quinze anos de trabalho, então, poderia deixar de buscar

a formação continuada e conseqüentemente, o objeto do plano de carreira também deixaria de existir em forma de lei. Porém, com a alteração na lei municipal, o professor terá o incentivo, por todos os vinte e cinco anos de trabalho, através da formação continuada, de avançar no plano de carreira do magistério seja por nível (progressão vertical) ou por referência (progressão horizontal).

De acordo com o Gráfico 3, entre os cursos de longa duração que favorecem a evolução por nível (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) o curso de maior procura foi o de especialização *lato sensu*. Portanto, mesmo considerando a formação inicial suficiente para o exercício da sua profissão, a grande maioria realizou um curso de especialização como formação continuada e com recursos próprios.

#### 4.3.2 A coleta e análise de dados

A entrevista e o questionário foram os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa empírica de cunho qualitativo e foram realizados concomitante.

##### 4.3.2.1 As entrevistas

As entrevistas realizadas de forma on-line através da plataforma Google Meet, com duração média de cinquenta minutos, foram gravadas com o consentimento dos respondentes, ocorreram entre os dias 08 e 14 de setembro de 2023, e posteriormente, foram transcritas através da plataforma transkriptor.

As perguntas que nortearam a entrevista foram:

1. Há quanto tempo trabalha na área da Educação na rede de ensino municipal?
2. Em que ano você trabalhou na Seção de Formação Continuada de Professores, da SEDU e qual era o cargo que desempenhava?
3. A continuidade ou não da formação continuada de professores realizada de um governo para o outro;
5. Os cursos de formação continuada de professores oferecidas aos professores da rede de ensino municipal, naquele período;
6. Os objetivos para oferecer, naquele período, a formação continuada de professores;

7. A participação de professores que estavam, no exercício da profissão, em sala de aula, com sugestões de temas, dinâmica, local...;

8. A formulação dos programas e cursos de formação continuada de professores, naquele período;

9. A avaliação por parte dos professores após a participação nos cursos (Feedback) e;

10. A importância da formação continuada.

A análise dos dados coletados, através de entrevista com seis *policymakers* deu-se por meio da categorização e subcategorização.

A categorização e as subcategorias foram organizadas de modo que favorecessem conhecer, na perspectiva dos *policymakers*, o processo de formulação, implementação e desenvolvimento dos cursos, projetos e programas de formação continuada de professores.

Com base nas respostas dos *policymakers*, apresenta-se, a seguir, o modelo da estrutura (Quadro 2) que foi utilizado para a categorização e subcategorização das respostas das entrevistas realizadas.

**Quadro 2 – Categorização das respostas das entrevistas realizadas com os *policymakers***

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Experiência profissional	
Perspectivas sobre a formação continuada na rede municipal	Pedagógica
	Política
	Econômica
	Cultural
	Legal
Participação dos professores na formulação dos cursos de formação continuada	Sim
	Não
Dificuldades dos <i>policymakers</i> na implementação e desenvolvimento dos cursos de formação continuada na rede	Falta de alinhamento na rede
	Descontinuidade entre um governo e outro
Feedback dos professores após participação nos cursos	

Processo de formulação dos programas, cursos e projetos	
Estrutura dos cursos, projetos e programas	
Importância da formação continuada	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### 4.3.2.2 O questionário

O questionário, formatado no Google Forms, dividido em três seções, foi composto por treze perguntas das quais onze foram de múltipla escolha com a opção de resposta aberta no item “outros” e duas perguntas, dissertativas. A primeira seção foi específica ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao Termo de Consentimento de Participante da Pesquisa. Ao escolher a opção “Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ACEITO participar da pesquisa” o respondente foi direcionado para a próxima seção, dando início ao questionário. Porém, quando o respondente escolheu a opção “Li o Termo Livre e Esclarecido e NÃO ACEITO participar da pesquisa” o respondente foi direcionado a página de agradecimento pela participação e não teve acesso ao questionário.

Na segunda seção, as perguntas de 1 a 6 referiram à caracterização do respondente através das perguntas:

1. A região onde está situada a unidade escolar em que você leciona;
2. O regime de trabalho;
3. Período de admissão como professor (a) de Educação Básica;  
(Esta pergunta foi utilizada como critério de exclusão aos professores que foram admitidos após o ano de 2016).
4. A formação inicial como professor (a);
5. Avaliação da formação inicial (graduação/licenciatura) para o exercício da sua profissão de professor (a);
6. Seu grau de escolaridade.

Na terceira e última seção do formulário, as perguntas de número sete a treze buscavam levantar dados relacionados sobre a perspectiva dos professores quanto a formação continuada de professores realizada no período entre 1996 e 2016:

7. A importância da formação continuada oferecida em serviço;
8. Cursos de formação continuada de professores (formação em serviço) oferecido pela Secretaria de Educação – SEDU, no período entre 1996 e 2016, que participou;
9. Dos cursos de formação continuada de professores, qual ou quais atenderam às demandas para uma educação de qualidade;
10. Justifique a sua resposta da questão anterior;
11. Elementos importantes para uma formação continuada de professores e que contribuem para uma educação de qualidade;
12. Relevância da participação dos professores na formulação de cursos de formação continuada de professores oferecidas pela SEDU e ou pela Orientadora Pedagógica da sua Unidade Escolar. Justifique; (Pergunta dissertativa).
13. Considerando o período em pesquisa (1996-2016) deixe aqui críticas ou sugestões que considere importante sobre a formação continuada de professores oferecidas pela SEDU ou pela Orientadora Pedagógica da sua unidade escolar (Pergunta dissertativa).

O link do questionário<sup>8</sup> foi enviado através da Secretaria de Educação Municipal de Sorocaba a todas as unidades escolares de Ensino Fundamental I da rede municipal, que totalizam em cinquenta e nove unidades, seguido do Comunicado nº 162/2023 – SEDU/DATP (Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico), datada em 06 de setembro de 2023 com o assunto: Divulgação de pesquisa acadêmica (ANEXO 4).

Dia 06 de setembro foi véspera do feriado da Independência do Brasil e, talvez, o link do questionário não tenha sido divulgado pelos diretores das unidades escolares, nos grupos de WhatsApp da sua equipe docente. Do dia 06 ao dia 20 de setembro de 2023, somente dezoito professores haviam respondido ao questionário. Diante deste contexto, iniciei uma busca ativa de participantes, por meio de “network”, por meio das professoras e professores que tenho contato, pedindo que estes incentivassem seus colegas que trabalham nas mesmas escolas ou em outras escolas da rede, a participarem da pesquisa. Salientando que o nome das pessoas e da escola não seriam divulgados e que a participação de cada um seria de grande valia para futuras políticas de formação continuada e que esta é uma oportunidade de falar o

---

<sup>8</sup> Link do questionário on-line: Formulário Google Forms  
<[https://docs.google.com/forms/d/1xTq0EhYZLM5yTbFB1tZ1FMa\\_m8cLWFHZI94VJLXOq6Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/1xTq0EhYZLM5yTbFB1tZ1FMa_m8cLWFHZI94VJLXOq6Y/edit)>

que vivenciam na profissão de professor. Foi ótimo o resultado desta ação, pois aumentou de dezoito para setenta e três professores respondentes. E a coleta de dados dos questionários on-line finalizaram no dia 16 de outubro de 2023, após quarenta dias de divulgação.

Destes setenta e três professores que acessaram o link do questionário, três professores optaram em escolher a alternativa: “Li o Termo Livre e Esclarecido e NÃO ACEITO participar da pesquisa”, conforme já mencionado, e estes respondentes foram direcionados para a página de agradecimento pela participação não tendo acesso às perguntas do questionário. As respostas de dezesseis professores que responderam ao questionário foram excluídas pelo critério de exclusão que foi de professores admitidos após o ano de 2016, pois o recorte temporal desta pesquisa estava entre 1996 e 2016. Ficaram então, para a categorização, as respostas de cinquenta e quatro professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba.

A análise dos dados qualitativos, coletados por meio do questionário, foi realizada através da categorização e subcategorização e os dados quantitativos foram analisados através dos gráficos de coluna. Com o objetivo de conhecer, na perspectiva dos professores, o processo de formulação, implementação e desenvolvimento dos programas e projetos de formação continuada, com vistas ao atendimento das demandas de sala de aula para uma educação escolar de qualidade, a análise dos dados coletados por meio das respostas de cinquenta e quatro professores no questionário on-line, foi dividida nas categorias e subcategorias emergentes do conteúdo destas respostas.

A seguir, o modelo da estrutura (Quadro 3) que foi utilizado para a categorização e subcategorização das respostas dos questionários realizados com os professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba/SP.

**Quadro 3 – Categorização das respostas do questionário realizado com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Elementos dos projetos e programas de formação continuada que atenderam as demandas em sala de aula	Prática docente
	Troca de experiência entre os pares

Limites e fragilidades	Falta de participação dos professores na formulação dos cursos
	Tema que não corresponde a necessidade em sala de aula
	Falta de constância na oferta dos cursos
Importância da formação continuada	
Professor responsável pela sua formação	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As perguntas feitas durante as entrevistas e no questionário com cada um dos respondentes, tiveram o objetivo de conhecer, na perspectiva dos *policymakers* e dos professores, o processo de formulação, implementação e desenvolvimento de programas e projetos de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, ofertados pela SEDU, de 1996 a 2016. E a partir deste panorama, identificar quais foram as contribuições da política de formação continuada de professores neste período, na rede municipal.

#### 4.3.3 Perspectivas dos *policymakers* sobre a formação continuada de professores

Este subtítulo tem o intuito de apresentar o resultado e a análise da pesquisa empírica realizada através de entrevista com os *policymakers*, ou seja, servidores estatutários que fizeram a política de formação continuada de professores por meio da Secretaria de Educação municipal, no período entre 1996 e 2016.

Dentre os programas e projetos que foram oferecidos no período entre 1996 e 2016, os *policymakers* respondentes participaram diretamente nos projetos e programas listados no Quadro 4. Este quadro mostra em qual ou quais projetos e ou programas que cada *policymakers* participou, os anos que foram realizados, em qual governo e se a oferta foi opcional ao professor (fora do horário de serviço) ou convocação (com participação no horário de serviço).



**Quadro 4 – Participação dos *policymakers* respondentes em projetos e programas de formação continuada de professores**

<b>PROJETO OU PROGRAMA</b>	<b>POLICYMAKERS RESPONDENTES</b>	<b>ANO</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>CONVOCAÇÃO OU OPCIONAL</b>
Seminário Internacional de Sorocaba (Viabilizado pela SEDU )	<i>Policymaker 1</i>	2004 a 2012	Renato Fauvel Amary e Vitor Lippi	Opcional
Projeto Pedagogia Empreendedora (Implementação realizada pela SEDU)	<i>Policymaker 4</i>	2005 a 2012	Vitor Lippi (1º e 2º mandatos)	Convocação
Programa Letra e Vida (Projeto promovido pela Secretaria do Estado de São Paulo por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE)	<i>Policymaker 3</i>	2005 a 2009	Vitor Lippi (1º e 2º mandatos)	Opcional
Projeto Fórum Educa em Ação	<i>Policymakers 1, 5 e 6</i>	2011 a 2015	Vitor Lippi e Antonio Carlos Pannunzio	Convocação
EJA (Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino criada pelo governo Federal) - Implementação realizada pela SEDU	<i>Policymaker 6</i>	2011 a 2016	Vitor Lippi e Antonio Carlos Pannunzio	Convocação
PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Programa do Ministério da Educação articulado entre os governos federal, estadual e municipal)	<i>Policymaker 2</i>	2013 a 2016	Antonio Carlos Pannunzio	Opcional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante a análise de dados, foi possível perceber diferentes perspectivas (pedagógica, política, econômica, cultural e legal) dos *policymakers* no transcorrer das falas em relação a formulação, a implementação e o desenvolvimento dos projetos e

programas de formação continuada na rede municipal. Estas diferentes perspectivas formaram as unidades das subcategorias.

Os relatos dos *policymakers* transcritos, a partir daqui, respeitam a forma como foram abordados e falados nas entrevistas, sem qualquer alteração ou correção.

Na perspectiva pedagógica, os *policymakers* relataram que se preocupavam com a formação teórica dos professores, conforme se pode observar a seguir.

“O professor precisa de formação, que ajude ele a pensar como resolver os problemas da aprendizagem em sala de aula, que dê subsídios para o professor” (*Policymaker 2*).

“No Seminário Internacional vieram autores renomados como Antonio Nóvoa e Ana Goulart entre outros nomes renomados” (*Policymaker 1*).

“No Fórum Educa em Ação, também contou com as contribuições de professores de notório saber da UFSCar que estavam instalados em Sorocaba e do Diretor de Ensino de Sorocaba” (*Policymaker 1*).

“Junto com as Oficinas do Saber (Programa da escola em tempo integral) que aconteciam pelos professores da rede, distribuímos esses palestrantes, como a autora Katia Smole, para acrescentar e deixar este trabalho mais vigoroso para os professores” (*Policymaker 1*).

Em 2009, nós tivemos o primeiro Fórum Educa em Ação. E foram os supervisores que gerenciaram junto com alguns diretores. Nós viemos com o Fórum em 2009 com esse perfil de troca de experiências mesmo. Cada apresentação tinha aí meia hora que a pessoa podia apresentar seu trabalho a cada pessoa que assistia nesse dia. É importante destacar isso, que esse dia a rede municipal parava, não tinha aula e era um dia destinado à formação. Então nós do grupo de trabalho, dividíamos toda a rede para que toda a rede passasse pelas salas no seu período de trabalho. Aprendendo pelo menos quatro projetos novos, porque eles poderiam ver dois antes do café e dois depois do café. E quem dobrasse viria oito projetos. Então a gente fazia toda essa logística. Daí quando foi crescendo, a gente começou a ir atrás de bloquinho, caneta e uma alimentação melhor, então, 2009 ainda foi bem inicial, 2010 já tinham o corpo mais robusto (*Policymaker 1*).

Para o *policymaker 1*, a formação continuada proporcionada pelo Fórum Educa em Ação se preocupava não só com o conteúdo como também com a qualificação dos professores participantes:

Melhoramos a questão da qualificação desse professor mesmo para vir apresentar trabalho, porque inicialmente nós recebemos até atividade numa folha e a pessoa vinha com uma folha e falava, ‘eu fiz essa atividade’. Então a gente teve que ir mostrando para o professor que a atividade tinha que ter um projeto, um objetivo, que ela nasceu de alguma coisa a partir de algo, chegou a algo, então você percebe que nesse movimento havia uma formação entre Secretaria da Educação e os profissionais que apresentavam

porque a qualificação foi se ajustando e foi sendo exigida. Então, já no segundo ano, nós aceitamos trabalhos que tinha um padrão de projeto para ser apresentado, mas mesmo assim tinha muita procura. Era muito gostoso de ver como os professores ficavam motivados a mostrar aquilo que eles estavam fazendo (*Policymaker 1*).

Como destaca Libâneo (2001), o ato educativo é uma atividade humana intencional que ocorre sempre com a intervenção voltada para um processo de formação, com a intencionalidade educativa.

De acordo com o relato do *policymaker 5*, as formações não visavam apenas a formação teórica, mas, também, a formação prática. O Projeto Fórum Educa em Ação, formulado por um dos supervisores de ensino e implementado na rede por outros supervisores e uma diretora de escola, tinha como maior objetivo:

que os professores pudessem compartilhar as suas experiências exitosas, que eles entendessem que era uma prática pedagógica, que estava dando bons resultados e que seria interessante compartilhar com os colegas de outras escolas e que fosse disseminado na rede (*Policymaker 5*).

Neste sentido, Nóvoa (1992) ressalta que a formação continuada organizada para o trabalho individual do professor pode ser produtiva aquisição de conhecimentos e técnicas, mas, em contrapartida, favorecem o isolamento e a visão dos professores como transmissores de um saber produzido fora da profissão. Enquanto que a formação na dimensão coletiva, contribuem para a emancipação e consolidação da profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores.

Sob a perspectiva econômica e política da oferta dos cursos citados anteriormente, os *policymakers* apontaram alguns elementos que influenciaram na continuidade e na qualidade destes projetos e programas, como relatou, dois dos *policymakers* respondentes, ao dizer:

a gente gastava energia para pensar em um projeto de formação para a nossa rede. Nessa época fizemos uma pesquisa na rede e tudo isto foi desperdício de energia, porque houve muitos empecilhos e na maioria deles foi político. Falta de vontade política. Havia um entendimento pela maior parte do pessoal que trabalha na Secretaria que dá importância para a formação sim, para a qualidade do ensino, para atualidade do ensino, mas, não queriam investir na formação ou em materiais que fossem adequados (*Policymaker 2*).

O Projeto Fórum Educa em Ação deixou de ter aquele perfil de troca de experiências, o secretário da época pediu para que o Fórum acontecesse junto com o Seminário, mas, com a apresentação de posters, então ele perde aquele perfil da troca entre os pares, juntos, compartilhando e falando uns com os outros o que é possível ou não fazer em sala de aula. Aí os supervisores quiseram sair desta formação e ela acabou (*Policymaker 1*).

Da mesma forma, em 2016

o secretário falou que não iria chamar os professores especialistas da própria rede municipal, para realizar formações porque não queria pagar professor eventual para ficar no lugar destes especialistas e suspenderam os eventuais (*Policymaker 2*).

“É questão de querer, precisa o querer político! Quando você quer a coisa sai” (*Policymaker 1*). Porém, “quando diz que vai parar a rede, questionam o custo da substituição do professor e para não ter gasto ao parar a rede para a formação” (*Policymaker 1*). “A gente não gasta com substituição de professor, mas gasta com um calhamaço de atestado, porque o profissional vai se sentindo cansado e desmotivado” (*Policymaker 1*).

Porém, na perspectiva legal, “a formação continuada é prevista na Lei de Diretrizes e Bases, no horário de trabalho e era esta a ideia do Fórum Educa em Ação” (formulada e implementada pelos supervisores de ensino da SEDU). “Era uma forma de qualificar a rede com o trabalho da própria rede” (*Policymaker 1*).

A Base Nacional Comum também prevê a formação continuada então, no caso, o nosso sistema de ensino precisa prever a formação continuada. Ela é a essência do fazer pedagógico da equipe técnica da Secretaria da educação. Se não tiver formação, não há necessidade nem de ter uma Secretaria da Educação (*Policymaker 6*).

Voltando sobre o “querer político”, “havia também aqueles programas de outras cidades que tinham um desempenho legal e que a SEDU gostaria de ter igual ou melhor” (*Policymaker 4*). Como a Pedagogia Empreendedora, o SGI – Sistema de Gestão Integrada e Projeto Amigos do Zippy (São José dos Campos), o Farol do Saber (Curitiba) que incentivou o Projeto Sabe Tudo aqui em Sorocaba, então a Secretaria trouxe estes programas de formação continuada, mas não foram decisões dos funcionários da SEDU e, sim, do prefeito, na época, Vítor Lippi (*Policymaker 4*).

Seria talvez o motivo desta falta da participação dos funcionários da SEDU na tomada de decisões sobre a formação continuada o fato de a Secretaria da Educação ter a Divisão Pedagógica menor do que a Divisão Administrativa? Como relata uma respondente “a estrutura da SEDU tem as Divisões responsáveis pelo trabalho pedagógico e as Divisões responsáveis pelo trabalho administrativo (controle de dinheiro, de material, de vagas...). Ambas as divisões têm a sua importância, porém, apenas um quarto da estrutura da Secretaria da Educação é pedagógico. Apenas um

quarto! Um quarto! E aí a gente vai percebendo que a formação não é prioridade” (*Policymaker 2*).

Mesmo após o cancelamento do Seminário Internacional de Educação de Sorocaba, por corte de gastos,

nós recebemos muita ligação na SEDU das cidades vizinhas, questionando o fato de não ter mais o Seminário porque era um evento que fazia toda a diferença para eles, pois nas cidades deles não tinha um evento assim. Este evento era muito caro, o orçamento chegava a um milhão e meio de reais porque pagávamos o transporte desses palestrantes. Uma das aberturas do Seminário foi com o Calinhos de Jesus (dançarino e coreógrafo brasileiro) e em uma obra abertura foi com o pianista João Carlos Martins (*Policymaker 1*).

Já na perspectiva cultural, “o Seminário Internacional de Sorocaba além da formação continuada com palestrantes internacionais e nacionais de grande porte, proporciona uma atividade cultural aos participantes” (*Policymaker 1*). As atividades motivavam os professores além da formação. “Era um presente aos professores. Havia tendas de massagem, tendas de venda de livros didáticos e paradidáticos atuais, uma música gostosa e um bom serviço de alimentação. A abertura cultural era muito linda e depois as palestras profundas”. Este evento acontecia fora do horário de serviço e era pago, mas o valor era acessível. Cada unidade escolar recebia duas entradas gratuitas para professores e uma para o gestor (*Policymaker 1*). “Até hoje eu escuto os professores falando que eles se sentiram muito respeitados nesse momento e que era um momento de confraternização e de rever os colegas” (*Policymaker 1*).

A falta de alinhamento na rede e a descontinuidade dos programas e projetos entre a troca de um governo e outro, foram apontados como principais dificuldades dos *policymakers* respondentes para a implementação e desenvolvimentos dos programas e projetos na rede.

O que a gente sentia era que ficavam assim, meio solto. Isso na rede não tinha um compartilhamento mesmo das ações pedagógicas do que estava acontecendo e nenhuma construção coletiva. Tudo vinha imposto pela Secretaria da Educação, sem discussão nem conosco, que éramos da equipe gestora e a gente tinha que fazer (*Policymaker 5*).

O impacto da descontinuidade dos programas e projetos devido a troca de governo foi a maior das dificuldades, segundo os relatos dos respondentes.

O Fórum Educa em Ação foi um projeto que aconteceu de 2011 até 2015. Ele pegou uma parte do governo Lippi e o início do governo Pannunzio, depois ninguém deu continuidade e ele morreu por inanição (*Policymaker 6*).

Acho que é uma coisa que a gente precisa até deflagrar nos nossos trabalhos de mestrado e doutorado: quando se muda uma gestão política nem sempre o próximo governante quer dar continuidade aos antigos projetos. Porque a evidência fica para aquele governo. Então eu coloco para os colegas supervisores, como nós somos efetivos do cargo, nós é que temos que bater o pé e fazer continuar. Mas a política é muito forte, sabe? (*Policymaker 1*).

Aí vem uma mudança de novo de prefeito, estranhamente do mesmo partido de 2012 para 2013 e simplesmente suspendeu-se a Pedagogia Empreendedora que já estava no domínio das escolas. E outros projetos também, como o Amigos do ZIP, parou também repentinamente (*Policymaker 4*).

Então, sempre que se trocava o governo, a gente tinha as interrupções dos programas e os projetos, daquilo que já estava meio que consolidado na Secretaria da Educação. Então a gente passou por essa fase aí de transição. Foi um ano bastante complicado, com muitas trocas de secretários também na Secretaria da Educação. Então a gente não conseguia dar continuidade aos processos (*Policymaker 5*).

Depois da última edição do Fórum Educa em Ação, teve uma nova troca de secretário e de governo. A gente até chegou a apresentar as avaliações que tínhamos tido e dizer, que poderíamos reformular o projeto, porque achávamos que precisaria ter continuidade, não é? Que era algo que a gente não poderia perder na rede, que era algo que a rede avaliava muito bem. Mas, a gente não conseguiu mais. Os próximos secretários que entraram não deram continuidade. Isso se perdeu e até hoje ainda tem algumas professoras que às vezes deram daquela época, falaram 'Ah, e o fórum gostava tanto' (*Policymaker 5*).

Sobre a participação dos professores na formulação dos projetos e programas de formação continuada ficou nítido na fala de todos os respondentes que esta participação dos professores não houve na formulação e sim nos pós formação como feedback. Os únicos relatos de participação sem ser de feedback foi do *policymaker* (*Policymaker 1*) com a participação dos professores no Fórum Educa em Ação.

Na questão da participação dos temas, nós sempre fazíamos antes do Fórum uma reunião com todos os professores que iam apresentar. Nesse momento, eles davam os 'pitacos'. A gente melhorou muita coisa por conta das sugestões que eles foram fazendo no desenvolvimento do Fórum. Então, nós nunca fizemos sem uma conversa prévia com eles, um ajuste com eles, inclusive com os palestrantes que eu chamei na última versão, os palestrantes vieram antes para uma conversa para entender a proposta do Fórum. Sabe, para não ficar uma coisa fora do que era o pensamento do Fórum, então sempre havia essa conversa que nos acrescentavam. Mas os temas do Fórum não tinham um tema, a gente queria mesmo que os trabalhos bons fossem trocados (*Policymaker 1*).

E o outro relato de participação dos professores, foi sobre levar as demandas da sala de aula para a SEDU. "Os coordenadores pedagógicos (orientadores pedagógicos como são chamados atualmente) levavam para a SEDU as

necessidades e demandas das unidades escolares e neste período a demanda era sobre a alfabetização” (*Policymaker 3*).

Em contrapartida, o feedback virou uma rotina nas formações porque foi implementado neste período (2007 a 2012) o SGI - Sistema de Gestão Integrada, (Governo Vitor Lippi - PSDB) na rede municipal. Inicialmente na formação das lideranças (chefias da secretaria, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) e se desdobrou até as salas de aula. As avaliações das formações eram realizadas pelos pontos positivos e o delta (aquilo que precisava ser melhorado).

A implantação da Pedagogia Empreendedora passou por uma adaptação que houve na rede, é reivindicações, né? Porque já tinham muita coisa para fazer e não dá para prejudicar o andamento da escola, aquilo que ela tem que fazer, que é trabalhar a língua portuguesa, a matemática, as ciências... Então, cada multiplicador colhia das suas escolas as sugestões. E houve uma revisão dos cadernos, houve uma revisão da quantidade de atividades, né? Houve uma readequação do projeto (*Policymaker 4*).

Ao final do encontro da EJA, a gente tinha a avaliação daquela atividade do dia e o que o professor tinha de sugestão para os próximos encontros. E a gente sempre balizava as formações a partir das sugestões dos professores (*Policymaker 6*).

O Seminário Internacional de Sorocaba vinha pronto. Era essa a proposta. Quem quisesse aderir, aderiria e quem não quisesse, não aderiria (*Policymaker 1*).

A gente já estava fazendo também um pós-fórum, que era saber da aplicabilidade. A gente fazia um questionário perguntando se ele aplicou em sala de aula algo que ele viu no Fórum e nós tínhamos já no último levantamento nosso, 68% das pessoas que participavam já estavam aderindo e desenvolvendo em sala de aula, algo que aprenderam no Fórum Educa. Então se vê que a coisa tinha um impacto forte (*Policymaker 1*).

Quanto à importância da formação continuada, prevista na LDBEN, os *policymakers* respondentes foram unânimes em destacar o impacto da formação continuada para a oferta de uma educação escolar de qualidade.

A formação continuada é a essência da educação porque o professor que não se forma, que não se autoforma, que não passa pelo processo de formação, ele não consegue desenvolver um trabalho com qualidade social na sala de aula. Nós precisamos pensar na criança que evolui constantemente (*Policymaker 6*).

A formação inicial é importante para você conhecer e precisa conhecer os autores para ser uma professora, uma profissional, mas, depois tem a outra formação, a formação que vai validar o seu diploma, a sua profissão, esta é a formação continuada. Ela é motivadora e atualiza o professor (*Policymaker 4*).

E tem uma formação docente que é previsto na lei, né? A LDB traz a formação continuada, a Base Nacional Comum prevê a formação continuada, então, os Sistemas de ensino, no caso o nosso sistema de ensino precisa prever a formação continuada. Ela é essência do fazer pedagógico da equipe técnica da Secretaria da Educação. Se não tiver formação regional, não há necessidade nem de ter uma Secretaria da Educação (*Policymaker 6*).

A formação continuada em rede é uma garantia na formação destes professores independente da busca de formação individual, que pode não ocorrer por diversos motivos, e de alinhamento no sistema de ensino com vistas à qualidade na educação escolar de toda a rede e não de uma ou outra unidade escolar.

Eu acredito que sem a formação em rede, fica a critério de cada professor para buscar a sua própria formação ou de cada escola para tentar fazer sozinho a formação dos seus professores, acaba não criando uma rede de ensino, né? Ficam ilhas, e são tentativas que dependem muito de pessoas e não de políticas. Então, depende de a vontade das pessoas irem atrás ou de organizarem na escola, da disposição financeira de cada um, de tempo para investir nisso. Então, não tem um resultado de rede do jeito que deveria, tendo-se a formação em nível de rede, né? (*Policymaker 2*)

Em se tratando de uma educação escolar de qualidade, não há a mínima possibilidade de exercer a função de professor, por toda a carreira do magistério, somente com a formação inicial. A formação continuada do professor deve ser um processo permanente.

Eu sempre costumo comparar a educação com a medicina sempre. Você nunca vai ao médico que fez medicina há 30 anos, ele se formou e nunca mais ele abriu um livro. Nunca mais. Ele foi no Seminário no Congresso, porque as descobertas acontecem. A ciência continua ela não para. E aí a gente não tem credibilidade no mérito, daquele que nunca mais estudou então por que a gente acha que professor e professora fez a pedagogia e pode nunca mais estudar e nunca mais se formar? E se formar em serviço e sozinho. Individualmente vai buscar as suas formações de livre escolha. Então a formação continuada, eu penso que é o que faz com que nós sejamos bons profissionais, com que a gente realmente dê conta, de atuar do nosso ofício de professoras, de professores, do nosso ofício do magistério, não dá para a gente entrar numa sala de aula sem estudar (*Policymaker 5*).

Para a qualidade na educação é preciso de investimento na formação continuada do professor.

Não tem a formação, conseqüentemente, não se tem a qualidade que se gostaria que tivesse da educação, mas há culpabilização dos profissionais da educação, quando o resultado não é o que se espera? Quer-se um resultado de qualidade, mas não se faz aquilo que é necessário, que é um investimento



na formação do professor e nos materiais que são a infraestrutura? E eu quero dizer, tudo, infraestrutura é física, financeira e tudo para o profissional poder investir na formação (*Policymaker 2*).

Saviani (2009, p. 153) enfatiza que “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes”.

E este é um desafio a ser enfrentado diante de uma duplicidade entre a exaltação da importância da educação e a redução de gastos para esta educação.

[...] ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (Saviani, 2009, p.153).

Ressalta-se, na perspectiva dos *policymakers* respondentes (que ainda estão na ativa e, portanto, têm a vivência da política de formação continuada de professores na atualidade), que o período do recorte temporal desta pesquisa, foi o período que mais houve projetos e programas para a formação continuada na rede. E que os cursos, além de favorecerem o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, valorizavam os professores e se preocupavam com a formação teórica dos professores e apesar de algumas dificuldades como a compra de cursos fechados sem a participação dos *policymakers*, com o corte de recursos financeiros e a falta de constância de formação na rede, ainda assim, foi o período que a política de formação continuada se destacou na rede municipal.

Talvez porque este foi um período marcado pelo início do Sistema de Avaliação externa e do uso dos indicadores de aprendizagem para a educação, aplicada pela Prova Brasil que produzia o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo SARESP que produzia o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP). E, ainda, pelo motivo da cidade de Sorocaba/SP receber neste período o título de Cidade Educadora.

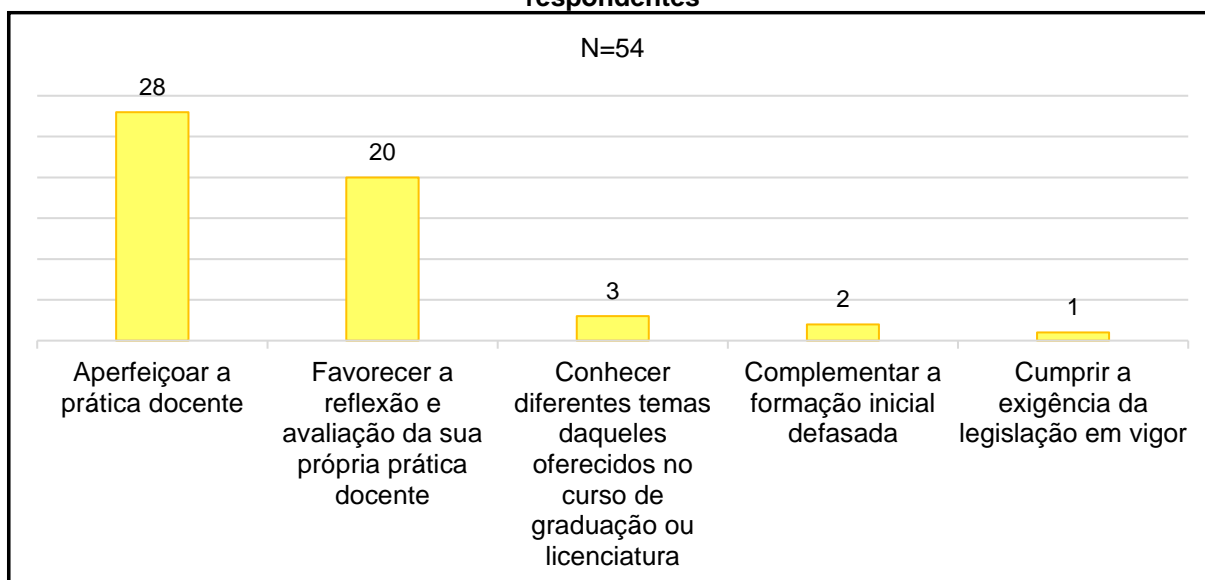
#### 4.3.4 Perspectivas dos professores do Ensino Fundamental I sobre a formação continuada na rede municipal de Sorocaba

Esta subseção tem o objetivo de apresentar o resultado e a análise da pesquisa empírica realizada através de questionário com cinquenta e quatro professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Sorocaba/SP.

Sobre a importância da formação continuada oferecida em serviço, 89% dos professores respondentes (48 professores de 54 participantes) a relacionaram com a prática docente (Gráfico 4). Destes quarenta e oito professores respondentes, vinte e oito, ou seja, 58% relacionam a importância da formação em serviço diretamente ao aperfeiçoamento da prática docente e vinte professores que correspondem a 42%, ao favorecimento da reflexão e avaliação da própria prática docente.

E apenas dois professores respondentes relacionaram a importância da formação continuada à complementação da formação inicial defasada. O que confirma a respostas dos professores respondentes no Gráfico 2 que consideram a sua formação inicial suficiente para o exercício da sua profissão de professor.

**Gráfico 4 - Importância da formação continuada, oferecida em serviço, na perspectiva dos respondentes**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

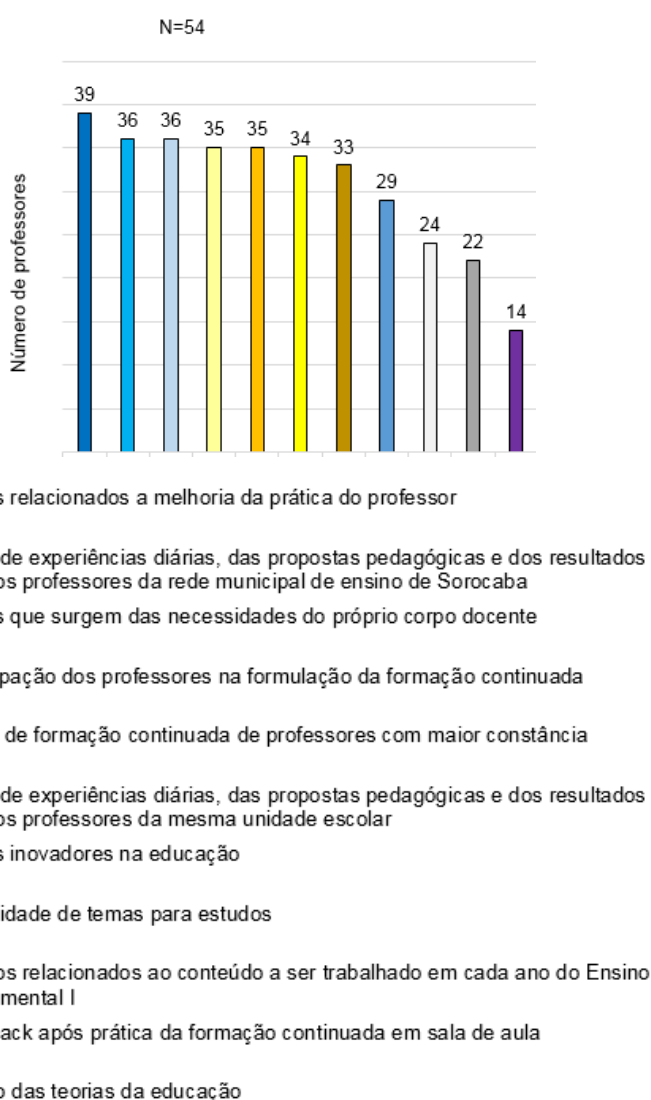
Entre os elementos importantes para uma formação continuada de professores e que contribuem para uma educação escolar de qualidade, na perspectiva dos cinquenta e quatro professores de Ensino Fundamental I, ressaltam os elementos

relacionados a prática pedagógica; a troca de experiências entre os professores, seja em nível da rede municipal ou da unidade escolar; a temas que surgem das necessidades do próprio corpo docente; a participação dos professores na formulação das formações; e a maior constância das formações.

No entanto, os temas (inovadores, diversos, ou específicos de cada ano do Ensino Fundamental I), o *feedback* dos professores após a formação e o estudo de teorias, embora elementos importantes para a formação continuada, foram menos citados pelos professores respondentes.

Sobre os elementos importantes para uma formação continuada (Gráfico 5) as respostas dos professores corresponderam a mais de uma subcategoria.

**Gráfico 5 - Elementos importantes para uma formação continuada, na perspectiva dos professores, que contribuem para uma educação escolar de qualidade**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os projetos e programas de formação continuada de professores oferecidos pela SEDU, de que os professores respondentes participaram e citaram no questionário foram (Quadro 5):

**Quadro 5 – Projetos e programas nos quais os professores respondentes participaram por convocação ou por opção**

<b>Projetos / Programas</b>	<b>Convocação</b> (em horário de serviço)	<b>Opcional</b> (fora do horário de serviço)
Projeto Pedagogia Empreendedora	X	
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa		X
Seminário Internacional		X
Projeto Amigos do Zippy	X	
Programa Letra e Vida		X
Projeto Fórum Educa em Ação	X	
Projeto Formação Positivo	X	
Programa formar em rede (Instituto Avisa lá)	X	
Formação de Matemática (Mathema)	X	
Programa Estrada para a cidadania	X	
Programa Amigos do Maçã	X	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

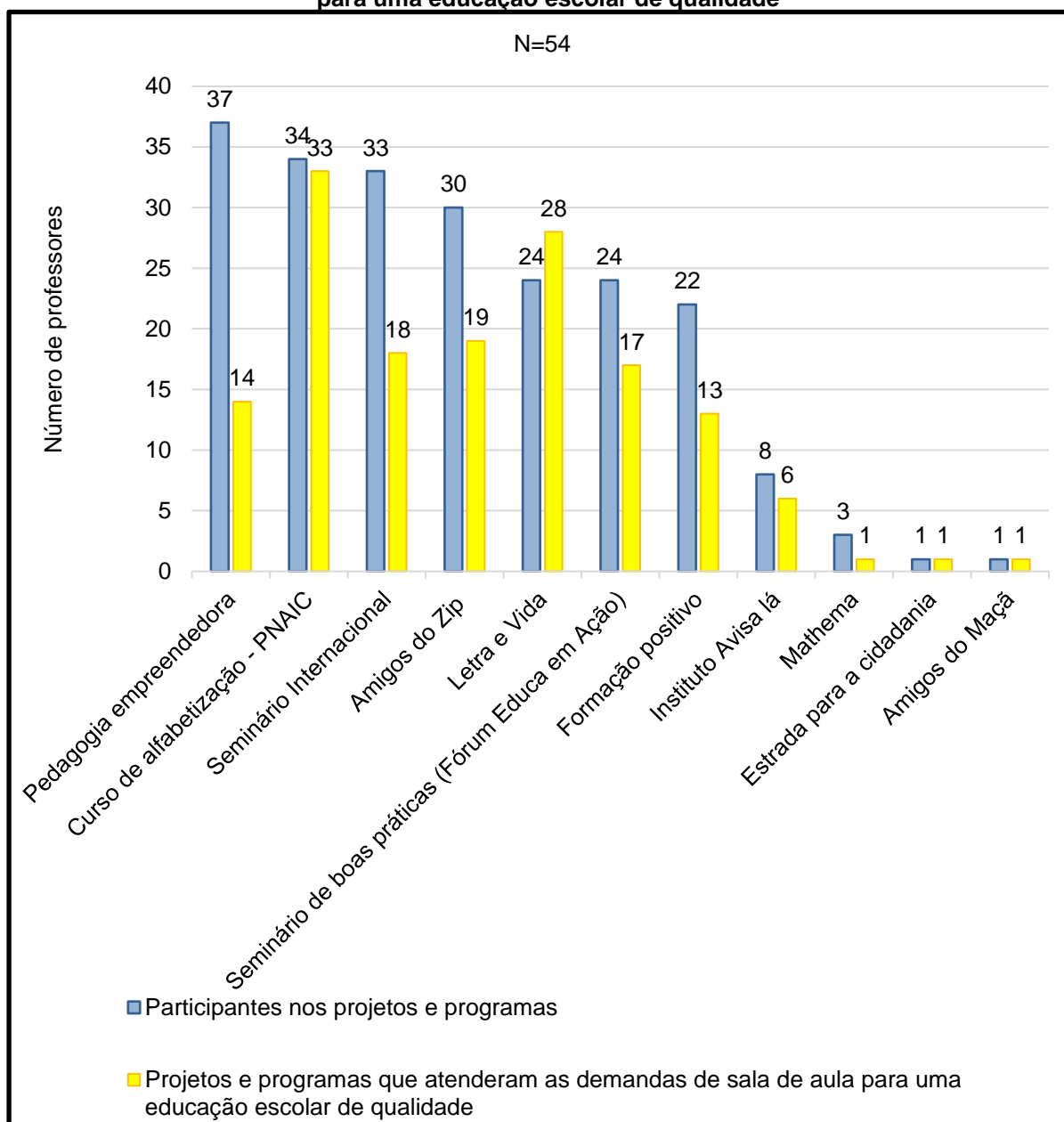
Observando o Quadro 5, pode-se afirmar que os professores respondentes participaram, na grande maioria, nos projetos e programas realizados por meio de convocação. A oferta da formação continuada em horário de serviço é uma garantia da implementação das formações.

No Gráfico 6, os dados comparativos favoreceram a análise entre os projetos e programas que os professores respondentes participaram e os projetos e programas que atenderam as demandas da sala de aula. Vale ressaltar que os projetos e programas não foram oferecidos a todos os professores da rede. Cada formação era destinada a um grupo específico de professores de acordo com o ano/série que o professor estava lecionando naquele determinado período da oferta da formação.

Um relato de professor demonstra a importância dos programas, conforme segue:

A formação continuada como o PNAIC e o Letra e Vida, deveria ter continuado. Quantos professores entraram após estas formações e não foram beneficiados por nenhum dos dois. Eu mesma apesar de estar há 21 anos, não consegui participar em nenhum dos dois (Professor (a) 10).

**Gráfico 6 - Participação dos professores nos projetos e programas oferecidos pela SEDU no período de 1996 a 2016 e a perspectiva dos professores quanto ao atendimento a demanda para uma educação escolar de qualidade**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando os dados do Gráfico 6, pode-se dizer que o Programa Letra e Vida foi a formação que mais atendeu as demandas da sala de aula, segundo os professores respondentes. E trouxe uma análise qualitativa que não poderia ser explicada por uma análise quantitativa, pois vinte e quatro pessoas participaram desta formação, porém, vinte e oito professores respondentes apontaram este programa como uma formação que atendeu a demanda da sala de aula. Como pessoas que não participaram da formação podem dizer que esta formação atendeu as demandas da sala de aula? Isto pode se explicar, talvez, pela troca de conhecimentos e materiais

entre professores no cotidiano escolar ou nos horários de trabalho pedagógico realizado na unidade escolar. De alguma forma, os conhecimentos desenvolvidos na formação do Programa Letra e Vida chegou a outros professores os quais implementaram em sala de aula e obtiveram resultados que atenderam a demanda da sua sala de aula. A seguir, apresentam justificativa dos professores respondentes sobre o programa atender a demanda da sala de aula para uma educação escolar de qualidade:

Na formação do Letra e Vida (2004/2005) aprendi técnicas de alfabetização, ditados, entender de fato a psicogênese da língua escrita, Telma Weiz fez um excelente trabalho que para mim foi fundamental entender o aluno e a sua forma de entender a escrita inicial. Foi realmente muito bom. Excelente na minha opinião (Professor (a) 6).

“Cursos voltados para a alfabetização são sempre bem-vindos, pois nos proporciona vivenciar outros olhares sobre nossa prática pedagógica” (Professor (a) 7).

“Todos os cursos que fiz teve a sua importância, mas, cito os relacionados a alfabetização, pois foram bastante significativos para a minha prática como professora alfabetizadora” (Professor (a) 42).

“Houve um envolvimento não só dos docentes como também dos gestores que propiciaram condições de organização do ambiente alfabetizador nas unidades escolares” (Professor (a) 54).

Em segundo lugar, de acordo com 97% dos respondentes que participaram da formação do PNAIC (formação para a alfabetização), relataram que esta formação atendeu as demandas da sala de aula, conforme relatos que seguem:

“O PNAIC e o Letra e Vida foram excelentes. Sempre é bom aprender práticas novas de ensino e refletir sobre a aprendizagem dos nossos alunos” (Professor (a) 5).

“A formação ofereceu ótimas práticas de alfabetização” (Professor (a) 17).

“ O PNAIC era uma formação rica! A troca e as descobertas eram maravilhosas! Material fantástico! Profissionais comprometidos! ” (Professor (a) 39).

O projeto Positivo (formação para a alfabetização) foi outra formação mencionada que atendeu a demanda na sala de aula por treze professores, ou seja, 59% dos vinte e dois professores respondentes. A seguir, apresentam-se alguns relatos:

“As formações do Positivo foram realizadas com softwares e mesa alfabeto. Foram excelentes! Ótimos recursos para a alfabetização. Pena que o programa foi descontinuado” (Professor (a) 10).

Percebe-se que as formações relacionadas a alfabetização obtiveram êxitos, por proporcionarem momentos de práticas docente que correspondiam às demandas da sala de aula.

O Projeto Fórum Educa em Ação ou Seminário de boas práticas, foi outra formação que 71% dos professores respondentes relataram que atendeu as demandas da sala de aula por proporcionar momentos de troca entre os professores, de reflexão e avaliação da prática docente, conforme segue:

No Fórum Educa em Ação, chamado também de Seminário de boas práticas, aprendi muito vendo o trabalho de outras professoras da rede, realmente achei ótimo, super dinâmico observar e aprender com as outras professoras de diferentes realidades (Professor (a) 4).

“As trocas com outras professoras eram incríveis e nos davam muitas ideias para aplicar” (Professor (a) 10).

Há professores excelentes, com uma bagagem muito significativa, a experiência na rede municipal é muito grande. Há muitos professores que podem contribuir com a sua prática pedagógica compartilhando com os demais como já houve (Professor (a) 11).

Compreendo que utilizar-se de práticas próximas e vivenciadas cotidianamente, de acordo com a realidade da comunidade escolar, traz significado e relevância à rotina escolar. Ainda, penso ser fundamental a orientação destas práticas para o bom direcionamento e alinhamento pedagógico da unidade escolar (Professor (a) 12).

“Foram formações que nos fizeram refletir sobre a prática e aprimorá-la. Fazem muita falta nos dias atuais” (Professor (a) 29).

“Todo aprendizado nos movimenta em relação a reflexão e avaliação da prática e nos impulsiona em retificar caminhos” (Professor (a) 32).

“Achei importantíssimo o Seminário de boas práticas para a troca entre professores e foi bastante enriquecedor” (Professor (a) 42).

O Seminário Internacional de Sorocaba contou com a participação de trinta e três professores respondentes e 55% deles citaram que este evento formativo atendeu as demandas da sala de aula. É importante lembrar que este evento realizado com a

presença de diversos nomes renomados da educação, como por exemplo Antonio Sampaio da Nóvoa e tinha como objetivo a formação teórica dos professores participantes. Assim, percebe-se que os professores reconheceram a importância da formação teórica. Segundo o professor respondente 24, o Seminário “proporcionou embasamento teórico para prática docente”.

Porém, os professores respondentes demonstram maior aceitação das formações que favorecem a prática pedagógica.

Embora a presente pesquisa tivesse como foco as formações realizadas com os professores de Ensino Fundamental I, oito professores respondentes apontaram a formação em rede em parceria com o Instituto Avisa Lá, voltado para os professores da Educação Infantil, como um dos programas que atendeu a demanda em sala de aula. Talvez, porque há unidades escolares que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I no mesmo prédio e então naquele ano da formação, o atual professor de Ensino Fundamental I poderia estar lecionando na Educação Infantil.

O Projeto Amigos do Zippy, foi um programa direcionado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental com atividades lúdicas relacionadas aos sentimentos e emoções (Bolina, 2020, p. 147). E 63% dos trinta professores respondentes que participaram desta formação, mencionaram que esta formação atendeu a demanda da sala de aula. A seguir, apresentam-se alguns relatos:

“Quero destacar que o Projeto Amigos do Zippy foi muito importante e que ele faz falta, principalmente no pós pandemia” (Professor (a) 27).

“O Projeto Amigos do Zippy foi imprescindível para o desenvolvimento integral do indivíduo” (Professor (a) 46).

As formações do Projeto Pedagogia Empreendedora e Formação de Matemática Mathema foram indicadas abaixo de 50% sobre o atendimento a demanda em sala de aula (38% e 33% respectivamente).

A Pedagogia Empreendedora ficou aquém das minhas expectativas. Tinha pouco tempo para reflexão sobre a prática e pouca qualidade de tempo para a elaboração e execução das atividades. Me sentia sobrecarregada e insegura com esta formação (Professor (a) 35).

Como citado anteriormente pelos *policymakers*, a administração do excesso de atividades propostas pelo projeto da Pedagogia Empreendedora é que causou um desgaste dos professores na implementação do projeto. Já sobre o objetivo de



trabalhar os sonhos e a busca por caminhos para a realização desses sonhos, teve a aprovação por muitos professores.

“A Pedagogia Empreendedora me auxiliou a ter objetivo, foco, planejamento tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Para mim foi muito instrutivo!” (Professor (a) 6).

Os Programas Estrada para a Cidadania e o Programa Amigos do Maçã contaram apenas com a participação de um professor respondente e foram citados por estes professores como formações que atenderam a demanda da sala de aula.

Os professores respondentes apontaram, nas respostas dissertativas, alguns limites e fragilidades na oferta da formação continuada de professores no recorte temporal de 1996 a 2016, como a falta da participação dos professores na formulação dos projetos e programas e, conseqüentemente, a oferta de temas que não correspondiam com as necessidades dos professores em sala de aula e a falta de constância dos projetos e programas.

“Na maioria das formações não houve a participação dos professores em suas formulações o que deixou a desejar pois, muitas vezes participamos de formações que não condizem com nossas realidades de trabalho” (Professor (a) 14).

Os professores respondentes foram enfáticos sobre a importância da participação dos professores na formulação dos projetos, programas e cursos de formação continuada.

A participação dos professores na formulação dos cursos traz a realidade da sala de aula bem como as necessidades de ajustes, complementações e superações de problemas no fazer pedagógico. Dessa forma possibilita uma melhor elaboração das formações, atendendo às necessidades reais do grupo ou da rede diminuindo bastante o risco de oferecer uma formação fora da realidade docente e que não contribua para o enriquecimento profissional dos professores (Professor (a) 19).

“Os professores sabem quais as reais dificuldades enfrentadas em sala de aula, os desafios a serem superados e as necessidades a serem supridas para uma educação de qualidade para todos” (Professor (a) 24).

“A participação do professor ajudaria no conteúdo do curso em relação a real dificuldade dos professores em sala de aula, seria mais próximo da realidade” (Professor (a) 3).

“Os professores conseguem perceber melhor as suas necessidades para que as formações sejam relevantes” (Professor (a) 5).

No entanto,

o docente tem que ser consciente da necessidade de buscar a formação continuada e da sua participação ativa nela, seja em momentos de formação com a Orientadora Pedagógica nos Horário de Trabalho Pedagógico ou oferecidos pela Secretaria da Educação (Professor (a) 10).

E na perspectiva dos professores respondentes, assim como na perspectiva dos *policymakers* respondentes, o período do recorte temporal desta pesquisa, foi o período em que mais houve projetos e programas para a formação continuada na rede e mesmo deixando a desejar pela falta da participação dos professores na formulação destes projetos e programas de formação, contribuiu para a profissionalidade do professor e para a educação escolar de qualidade:

Com a compra de diversos projetos houve sobrecarga dos professores, tanto de participarem das formações como de coloca-las em prática. Mas, a rede tinha preocupação com as formações, estávamos constantemente trocando experiências, refletindo com professores de outras unidades escolares. Eram momentos de estudo e reflexão e isto era muito positivo para o crescimento profissional, para a valorização da nossa profissão e para a educação de qualidade (Professor (a) 45).

No decorrer desses 15 anos na prefeitura participei de diversas formações, e posso dizer que quando se valoriza o trabalho e as boas práticas do professor, a motivação fica mais intensa. Diante de tantos desafios que os professores vêm enfrentando em sala de aula e no ambiente de trabalho, precisa muito se sentir valorizado e respeitado quanto ao trabalho realizado. A teoria é importante sim, e podemos também, encontrar trabalhos lindos, nas trocas de experiências que são muito significativos para prática docente (Professor (a) 42).

“Ingressei em 2008 na rede municipal de ensino de Sorocaba. Deste ano até 2016 me lembro de gostar muito de participar das formações e de ter sido de grande valia para me ajudar na atuação como docente” (Professor (a) 19).

“Esses cursos me ajudaram na prática em sala de aula e na melhora da qualidade das minhas aulas” (Professor (a) 2).

“Tive aprendizados que pude aprender na prática e pôr em prática” (Professor (a) 7).

Foi uma oportunidade única e enriquecedora. Neste período foram oferecidas também muitas formações que valorizavam o ‘Humano’. Educação Humanista. Os norteadores eram a qualidade para todos, humanísticos e inclusivo. Existia investimentos e valorização do educador e do educando, ou seja, da Educação (Professor (a) 47).

De forma geral, percebe-se que o professor respondente tem consciência dos processos formativos que participam e avaliam a formação, a sua participação na elaboração dos projetos e programas formativos e reconhecem a importância das contribuições da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e para a oferta de uma educação escolar de qualidade.

O estudo como um todo possibilitou inferir que entre o período de 1996 e 2016 a Secretaria da Educação ofereceu projetos e programas de formação continuada aos professores de Ensino Fundamental I da rede municipal, promovendo a profissionalidade dos professores e, que o número de projetos e programas de formação continuada ocorreram em maior quantidade e diversidade durante os mandatos do prefeito Vitor Lippi (PSDB) de 2005 a 2012, porém, notou-se a necessidade da participação de *policymakers* e professores na formulação destes projetos e programas de modo que os programas e projetos ofertados aos professores atendessem as demandas da sala de aula.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos referentes a formação continuada de professores e, a partir das reflexões disponibilizadas neste trabalho, espera-se também, contribuir para a defesa do investimento em políticas públicas de formação continuada de professores que priorizem as superações dos desafios educacionais, visando a profissionalização docente e a oferta de uma educação escolar de qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do pressuposto que a formação continuada de professores, interfere direta ou indiretamente na prática educativa do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação escolar, este estudo pautou-se na pesquisa de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa empírica através de entrevistas com *policymakers* e de questionário com professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP para responder a pergunta norteadora: Quais as contribuições da política de formação continuada para uma educação escolar de qualidade, na perspectiva dos *policymakers* e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, no período entre 1996 e 2016?

Assim, tendo a política de formação continuada de professores como objeto de pesquisa, o objetivo geral foi analisar a perspectiva de *policymakers* que fizeram a política de formação continuada na rede municipal de Sorocaba e de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal, no período entre 1996 e 2016, quanto as suas suficiências e necessidades para uma educação de qualidade e efetivação do direito à educação.

O estudo demonstrou que os conceitos e concepções sobre a qualidade são diversos. Inicialmente, foi utilizado no contexto da economia, das finanças e das atividades produtivas. Na educação, o uso do termo qualidade na educação remete diretamente aos seus fins da educação. Assim, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. E por isto é preciso refletir sobre os resultados nas proficiências como objetivo final da educação através das avaliações internas e externas sem considerar os valores como ética e cidadania que não são medidos.

As avaliações externas, por sua vez, têm como objetivo coletar, produzir e propagar elementos e informações que favoreçam uma análise mais próxima da realidade e dificuldades da educação. Com os dados e informações coletados através das avaliações externas há condições de auxiliar na elaboração de políticas e ações educacionais nos diversos níveis da gestão educacional, seja macro, como o governo federal ou no micro, como a gestão na escola (Machado, 2014). Porém, para chegar aos resultados concretos em educação, deve-se levar em conta um conjunto de indicadores da qualidade com fatores extraescolares (dimensão socioeconômica e

cultural dos entes envolvidos, dimensão dos direitos e das obrigações e das garantias no âmbito do Estado) e intraescolares (condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, o acesso a permanência escolar, desempenho escolar e a profissionalização do professor) (Gadotti, 2010).

E é sobre a profissionalização do professor que este estudo se desdobrou.

A formação inicial do professor oferecida no curso de Pedagogia conta com um currículo complexo em função do tempo de duração do curso e sua carga horária que deverá propiciar contribuições de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural além da formação de habilidades de planejamento, execução, avaliação, coordenação, projetos e experiências educativas não escolares, cumprir estágio curricular e fechar todas estas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes do período noturno, onde frequentam a maioria dos alunos, não é tarefa fácil (Gatti 2010). Assim, considerando as problemáticas, encontradas nos cursos de formação de professores em nível de graduação, de não propiciarem uma base adequada para atuação profissional do professor, ouve a iniciativa da “educação continuada” (Gatti, 2008).

O saber docente é plural e por isto a sua relação com os saberes não podem se resumir a transmissão de conhecimentos consolidados. É na prática de uma formação continuada e permanente que as relações dos professores com o saber pedagógico e científico passarão por processos de experimentação, inovação e reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

A formação continuada é prevista tanto na LDBEN quanto no PNE como parte essencial da estratégia da melhoria da qualidade da educação e explicitam que a modalidade desta formação deverá ser assegurada pelas secretarias tanto estaduais quanto municipais de educação, incluindo a coordenação, o financiamento, a manutenção dos programas permanentes e a busca por parcerias com as instituições de ensino superior.

No recorte temporal deste trabalho (1996 e 2016) e na perspectiva dos policymakers e professores respondentes, foi possível perceber que a política de formação continuada em Sorocaba/SP ocorreu através de projetos e programas oferecidos pela Secretaria da Educação. Houve a oferta de muitos projetos e programas acontecendo ao mesmo tempo e em diferentes grupos de professores. Na

maioria deles foram comprados prontos e implementados na rede municipal através das formações ora em horário de serviço (na maioria deles) e ora opcional.

Porém, apenas a oferta da formação continuada não garante a eficácia e eficiência da sua proposta.

Os *policymakers* demonstraram a sua preocupação na oferta de cursos fechados, ou seja, comprados prontos sem a participação dos gestores no processo de formulação da formação continuada o que contribui para a falta de alinhamento dentro da própria rede de ensino e implementação imposta pela Secretaria da Educação.

O investimento na formação continuada foi diminuindo no transcorrer de um governo para o outro e os projetos e programas foram acabando de um governo para o outro. O que deixa claro que houve uma política de governo e não de estado.

A perspectiva dos professores respondentes, não difere quanto a quantidade de formações que precisavam administrar junto as atividades do cotidiano, sobrecarregando a inclusão da prática de novos projetos nas aulas. Fato este, que os professores pontuaram que se houvesse a participação deles na formulação dos projetos e programas de formação continuada iriam contribuir com temas e ações para atender as demandas da sala de aula de forma pontual.

As formações relacionadas a alfabetização (PNAIC e Letra e Vida) atenderam as demandas da sala de aula porque ofereceram nas formações a teoria e a prática, concretizando a eficácia e a eficiência da formação.

No entanto, vale ressaltar que este foi o período que mais se investiu na formação continuada de professores e tanto os *policymakers* quanto os professores respondentes enfatizaram que a política de formação continuada contribuiu, por meio dos processos formativos, com o movimento da profissionalização docente e, conseqüentemente, para uma educação escolar de qualidade.

Devido à falta de participação de mais professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, este estudo trouxe algumas limitações que poderiam ser melhores exploradas através de pesquisa com mais professores.

Indica-se que estudos posteriores possam ser realizados com mais professores inclusive do ensino médio e no período após 2016, quando termina o ciclo de vinte anos de governo municipal em Sorocaba/SP, pela legenda partidária do PSDB. Sugere-se também o estudo sobre qual a influência do título de Cidade Educadora, de 2006 a 2012 pode ter influenciado neste período de formação continuada.

Diante de todo estudo realizado neste trabalho compreende-se que é fundamental reafirmar a importância desta profissão, o quanto se faz necessário investir na formação continuada do professor para melhorar a qualidade da educação escolar e a relevância da participação dos *policymakers* e professores na formulação de projetos e programas de formação continuada para favorecer que as demandas de sala de aula sejam supridas com eficácia e eficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista [online]**. n. 24, p. 165-176, dezembro, 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/H9DpQvyc3cPgPV98BTdnvxt/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 08 nov. 2022.

ALMENARA, G. V. R.; SILVA, P. R. S. e. O conselho municipal de educação de Sorocaba: caracterização do município e estrutura educacional. **Ensaios Pedagógicos**, v. 1, no. 3, p. 7-14, 2018. Disponível em:

<<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/43>>. Acesso

em: 07 nov. 2022.

BIANCHETTI, Roberto G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 6, n. 2, p. 233-258, outubro, 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tes/a/f3FkSkCpxdf3GjrJpHdzrDb/?lang=pt&format=html#>>.

Acesso em: 06 nov. 2022.

BOLINA, Mariane. **As políticas de alfabetização e letramento na rede municipal de Sorocaba: caminhos e rupturas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128902>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.

Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base**



**Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103-106. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição (1934).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Brasília, DF: Presidente da República, 1934. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 12 de abr. 2022.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional da Educação.** Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional da Educação.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. **Cadernos CEDES [online]**. v. 29, n. 78, p. 178-200, agosto, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CAMELO, R.; DEAK, M.; ARRUDA, V. Educação nas classes CDE. In: GONZALEZ, L. (org.). **O Brasil Mudou mais do que você pensa.** Rio de Janeiro, FGV, 2018.

CLÍMACO Maria do C. Avaliação de Escolas: Estratégia de prestação de contas e de melhoria?. In: FERNANDES, Domingos (Org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável.** Pinhais: Editora melo, 2011, p. 77-93. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Domingos-Fernandes-2/publication/314235559\\_Avaliacao\\_Em\\_Educacao\\_Olhares\\_Sobre\\_uma\\_Pratica\\_Social\\_Incontornavel/links/58bc3d5792851c471d56377a/Avaliacao-Em-Educacao-](https://www.researchgate.net/profile/Domingos-Fernandes-2/publication/314235559_Avaliacao_Em_Educacao_Olhares_Sobre_uma_Pratica_Social_Incontornavel/links/58bc3d5792851c471d56377a/Avaliacao-Em-Educacao-)

[Olhares-Sobre-uma-Pratica-Social-Incontornavel.pdf#page=117](#)>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CURY, Carlos R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyg4p5MdSFhfvQM/?format=pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qG87WzQBP9tQSmC5Y83gXTP/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 10 mai. 2022.

DI GIOVANE, G.; NOGUEIRA, M. A. Introdução. In: DI GIOVANE, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo, Ed. Unesp, 2015.

FIGUEIREDO, Vanessa. **Formação continuada de professores: análise de teses e dissertações em educação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.uniso.br/entities/publication/f565ebd7-3858-4316-9f4f-f7be6eee1127>> . Acesso em: 06 abr. 2022.

FRIOLI, A.; BONADIO, G. **Sorocaba/SP 350 anos. Uma história ilustrada**. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_084.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GALINDO, Camila José. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º. Ciclo do ensino fundamental**. 2007. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, Araraquara, 2007. Disponível em: <[https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1063.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1063.pdf)> . Acesso em: 06 abr. 2022.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008 p.51-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt#>> . Acesso em: 17 mai. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M#>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

GUSMÃO, Joana B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, junho, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF6v/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ILIOVITZ, F. R. **Região de Sorocaba/SP: uma análise econômica**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/Iliovitz\\_FabioReviglio\\_TCC.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Iliovitz_FabioReviglio_TCC.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985., p. 81-108. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C%ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%20C%ADfca.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci_abstract)>. Acesso em: 08 ago. 2023.

LIMA, Paulo G.; SANTOS, Sandra M. dos S. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere Et Educare**, Cascavel/PR, v. 2, nº 4, p. 77-90, jul./dez., 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16655/document%20%287%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50013>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v.4, n. 1, p. 186-201, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275809>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco Referencial da Rede de Ensino de Municipal**. Sorocaba: SEDU, 2016. Disponível em: <<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2022.

MARCHELLI, Paulo S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 40, n. 140, p. 561-585, agosto, 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/b33K3R3mBkrVQQzSFSTJ3gy/abstract/?lang=pt#>>.

Acesso em: 11 nov. 2022.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? In: \_\_\_\_\_. **Aprender...sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 47-75. Disponível em: <

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4914876/mod\\_resource/content/1/MEIRIEU%2C%20Phillipe.%20Aprender%20sim%2C%20mas%20como.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4914876/mod_resource/content/1/MEIRIEU%2C%20Phillipe.%20Aprender%20sim%2C%20mas%20como.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MELO, Elda S. do Nascimento; SANTOS, Camila R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.7, n.11, p. 88-104, maio/maio, 2020. Disponível em:

<<file:///C:/Users/HP/Downloads/3269-Texto%20do%20artigo-10883-1-10-20200707.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158. Agosto/2002. Disponível em:

<[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: Um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, Domingos (Org.). **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**.

Pinhais: Editora melo, 2011, p. 117-134. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/profile/Domingos-Fernandes-2/publication/314235559\\_Avaliacao\\_Em\\_Educacao\\_Olhares\\_Sobre\\_uma\\_Pratica\\_Social\\_Incontornavel/links/58bc3d5792851c471d56377a/Avaliacao-Em-Educacao-Olhares-Sobre-uma-Pratica-Social-Incontornavel.pdf#page=117](https://www.researchgate.net/profile/Domingos-Fernandes-2/publication/314235559_Avaliacao_Em_Educacao_Olhares_Sobre_uma_Pratica_Social_Incontornavel/links/58bc3d5792851c471d56377a/Avaliacao-Em-Educacao-Olhares-Sobre-uma-Pratica-Social-Incontornavel.pdf#page=117)>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PEREIRA, Meira Chaves. **A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523015/> >. Acesso em: 06 abr. 2022.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistemática da mudança. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens –entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.145-159. Disponível em: <

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod\\_resource/content/3/A%20Avaliacao%20entre%20duas%20logicas\\_Perrenoud.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod_resource/content/3/A%20Avaliacao%20entre%20duas%20logicas_Perrenoud.pdf)>.

Acesso em: 20 mar. 2022.

RAMOS, Viviane Alves Matieli. **Movimento Histórico da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Sorocaba entre os anos de 1993 – 2016**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/91cc4a19-7aeb-43fa-b7b5-40e19a53432c> >. Acesso em: 06 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e tóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 -155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09 mai. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, José Henrique. As políticas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>> Acesso em: 09 mai. 2023.

SOROCABA. **Lei 4.599 de 06 de setembro de 1994**. Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro de magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal, 1994. Disponível em: < <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e1905d7040f28b4675c> >. Acesso em: 06 mar. 2023.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME). Sorocaba: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: < <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e0a05d7040f28b4542b> >. Acesso em: 06 mar. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf) >. Acesso em: 18 mai. 2022.

TOMÉ, Lucimeire Prestes de Oliveira. **Salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba: a ótica das famílias dos alunos com deficiências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/87866fdb-9fb3-4084-93f6-c87799532ed2/full> >. Acesso em: 06 abr. 2022.



## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

Seção 1 de 3

### PESQUISA ACADÊMICA - COLETA DE DADOS

Este questionário é composto por 13 perguntas e faz parte da pesquisa **Formação continuada de professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de Ensino de Sorocaba entre o período de 1996 e 2016**, realizada pela mestrandia do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Daniela Fernanda de Almeida Camargo.

O questionário tem como objetivo identificar as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental I, quanto à Formação Continuada de Professores realizadas no período entre 1996 e 2016, na rede municipal de ensino de Sorocaba. Por este motivo, a participação dos professores contribuirá para cientificidade e rigorosidade desta pesquisa.

Esta pesquisa tem a autorização da Secretaria de Educação de Sorocaba, do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISO e da Plataforma Brasil sob o CAAE nº 69261423.0.0000.5500.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(a) Sr.(a). está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.

Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação. Uma via deste TCLE será enviada para você através do seu e-mail.

#### PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Profª. Mda. Daniela Fernanda de Almeida Camargo

prof.danielafernanda@gmail.com

#### PESQUISADORA PARTICIPANTE:

Profª. Dra. Vania Regina Boschetti

Vania.Boschetti@prof.uniso.br

#### CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

As pesquisadoras responsável e participante desta pesquisa garantem a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

**CONTATO:**

Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras, que estão discriminadas no início deste documento.

Em caso de denúncias ou dúvidas sobre outras questões éticas, você poderá entrar em contato com a Secretária do Comitê de Ética em Pesquisa CEP-Uniso, nos seguintes horários: segunda-feira das 9h às 12h30, quarta-feira das 13h30 às 16h e sexta-feira das 9h às 12h30, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5; CEP 18023-000 Sorocaba – SP; telefone (15) 2101-7085; e-mail: [cep@uniso.br](mailto:cep@uniso.br).

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPANTE DA PESQUISA**

- Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ACEITO participar da pesquisa.
- Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e NÃO ACEITO participar da pesquisa.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

**Seção 2 de 3****CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE**

Descrição (opcional)

1. A região onde está situada a unidade escolar em que você leciona.

- Zona Norte
- Zona Sul
- Zona Leste
- Zona Oeste
- Região Central

2. O seu regime de trabalho. \*

- Estatutário
- CLT
- Eventual

3. Período de admissão como Professor(a) de Educação Básica na rede municipal de ensino de Sorocaba. \*

- Até 2016
- Após 2016

4. Sua formação inicial como professor(a). \*

- Curso Normal ou Habilitação para o Magistério
- CEFAM
- Normal Superior
- Pedagogia
- Outros...

5. Como que você considera a sua Formação Inicial (graduação/licenciatura) para o exercício da sua profissão de professor(a)? \*

- Totalmente suficiente
- Suficiente
- Pouco suficiente
- Insuficiente
- Totalmente insuficiente



6. Seu grau de escolaridade. \*

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 3

**Perspectiva dos professores quanto a Formação Continuada de Professores realizada no período de 1996 a 2016 na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP.**



Descrição (opcional)

7. A formação continuada (oferecida em serviço) é importante para: \*

- Conhecer diferentes temas daqueles oferecidos na formação inicial (graduação/licenciatura).
- Complementar a formação inicial defasada.
- Aperfeiçoar a prática docente.
- Favorecer a reflexão e avaliação da sua própria prática docente.
- Cumprir a exigência da legislação em vigor.
- Outros...

8. Dos cursos de formação continuada de professores (formação em serviço) oferecidas pela **Secretaria da Educação – SEDU, no período entre 1996 e 2016, você participou:** \*

- Formações Positivo
- Letra e Vida
- Amigos do Zip
- Pedagogia Empreendedora
- Seminário Internacional de Sorocaba - Monteiro Lobato
- Seminário de boas práticas - UNIP
- Instituto Avisa-lá - a distância
- Cursos de alfabetização - PNAIC
- Outros...

9. Dos cursos de formação continuada de professores **qual ou quais atenderam às demandas** \* **para uma educação de qualidade?**

- Formação Positivo
- Letra e Vida
- Amigos do Zip
- Pedagogia Empreendedora
- Seminário Internacional de Sorocaba - Monteiro Lobato
- Seminário de boas práticas - UNIP
- Instituto Avisa-lá - a distância
- Cursos de alfabetização - PNAIC
- Outros...

10. **Justifique a sua resposta da questão anterior.** \*

Texto de resposta longa

---

11. Elementos importantes para uma formação continuada de professores e que contribuem \* para uma educação de qualidade

- Participação dos professores na formulação da formação continuada.
- Temas relacionados a melhoria da prática pedagógica do professor.
- Estudo relacionados ao conteúdo a ser trabalhado em cada ano do Ensino Fundamental I.
- Estudo das teorias da educação.
- Troca de experiências diárias, das propostas pedagógicas e dos resultados entre professores da mesma...
- Troca de experiências diárias, das propostas pedagógicas e dos resultados entre professores da rede m...
- Oferta de formação continuada de professores com maior constância.
- Diversidade de temas para estudo.
- Temas inovadores na educação.
- Temas que surgem das necessidades do próprio corpo docente.
- Feedback após prática da formação continuada.
- Outros...

12. Relevância da participação dos professores na formulação de cursos de formação \* continuada de professores oferecidas pela SEDU e ou pela Orientadora Pedagógica da sua Unidade Escolar. Justifique.

Texto de resposta longa  
.....

13. Considerando o período em pesquisa (1996 a 2016) deixe aqui **críticas** ou **sugestões** que \* considere importante **sobre a formação continuada de professores** oferecida pela SEDU e ou pela Orientadora Pedagógica da sua Unidade Escolar.

Texto de resposta longa  
.....

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE (DOCUMENTO INICIAL)



**Prefeitura de  
SOROCABA**

**Secretaria da Educação**

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"  
Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP  
Fone: (15) 3228.9504 /9500/9501  
educacao@sorocaba.sp.gov.br

Sorocaba, 23 de janeiro de 2023.

**Assunto:** Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **DANIELA FERNANDA DE ALMEIDA CAMARGO**, a realizar a pesquisa intitulada "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA NO PERÍODO DE 1996 A 2016**", sob orientação da **Prof. Dr. Wilson Sandano** - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Sorocaba (UNISO), considerando as informações abaixo:

<b>ÁREA</b>	Educação
<b>LINHA DE PESQUISA</b>	Políticas, Gestão e História da Educação
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Identificar êxitos e carências existentes na Política de Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Sorocaba no período entre 1996 e 2016.
<b>METODOLOGIA</b>	Embora seja uma pesquisa que está passando por estruturação do projeto, a proposta de ver um levantamento histórico das ações formativas seus limites e possibilidades pode ser visto como um diagnóstico que trará informações e dados que poderão contribuir com futuras políticas e programas de formação. Ressalto que traçar perspectivas históricas pode ser compreendido para além de marcos temporais em si, uma vez que apontam para contextos e cenários que, se utilizados enquanto leitura de realidade, pode indicar caminhos a serem seguidos.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há nenhum vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

**Marcio Bortolli Carrara**  
Secretário da Educação



**ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE  
(DOCUMENTO ATUALIZADO)**



**Prefeitura de  
SOROCABA**

**Secretaria da Educação**

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"  
Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP  
Fone: (15) 3228.9504 /9500/9501  
educacao@sorocaba.sp.gov.br

Sorocaba, 30 de junho de 2023.

**Assunto:** Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **DANIELA FERNANDA DE ALMEIDA CAMARGO**, a realizar a pesquisa intitulada "**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA NO PERÍODO DE 1996 A 2016**", sob orientação da **Profª. Drª. Vânia Regina Boschetti** - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Sorocaba (UNISO), considerando as informações abaixo:

<b>ÁREA</b>	Educação
<b>LINHA DE PESQUISA</b>	Políticas, Gestão e História da Educação
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Identificar êxitos e carências existentes na Política de Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino de Sorocaba no período entre 1996 e 2016.
<b>METODOLOGIA</b>	Embora seja uma pesquisa que está passando por estruturação do projeto, a proposta de ver um levantamento histórico das ações formativas seus limites e possibilidades pode ser visto como um diagnóstico que trará informações e dados que poderão contribuir com futuras políticas e programas de formação. Ressalto que traçar perspectivas históricas pode ser compreendido para além de marcos temporais em si, uma vez que apontam para contextos e cenários que, se utilizados enquanto leitura de realidade, pode indicar caminhos a serem seguidos.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há nenhum vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

**Marlene Manoel da Silva Leite**  
Secretário da Educação em substituição

## ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação Continuada de Professores de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba no período de 1996 a 2016.

**Pesquisador:** DANIELA FERNANDA DE ALMEIDA CAMARGO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 69261423.0.0000.5500

**Instituição Proponente:** Universidade de Sorocaba - UNISO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.268.338

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos

P B \_ I N F O R M A Ç Õ E S \_ B Á S I C A S \_ D O \_ P R O J E T O \_ 2 0 2 5 1 9 2 . p d f e Projeto\_de\_Pesquisa\_Daniela\_Fernanda\_de\_Almeida\_Camargo\_abril20 23.docx anexados na Plataforma Brasil.

#### RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I e terá como objeto de estudo a Política de Formação Continuada, implementada na rede municipal de ensino de Sorocaba de 1996 a 2016, período em que foram oferecidos diversos cursos de Formação Continuada de Professores aos professores da rede de ensino municipal de Sorocaba. A pesquisa empírica de abordagem qualitativa, utilizará como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo através de questionário semiestruturado com professores de cinquenta e nove escolas municipais de Ensino Fundamental I e de entrevista com funcionários da Secretaria de Educação Municipal

de Sorocaba. A pesquisa procurará identificar como foi definida a Política de Formação Continuada e quais as percepções dos professores em relação às contribuições desta Política de Formação Continuada da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, para uma educação de

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5

**Bairro:** Vila Artura

**UF:** SP

**Município:** SOROCABA

**CEP:** 18.023-000

**Telefone:** (15)2101-7085

**E-mail:** cep@uniso.br



UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.268.338

Folha de Rosto	nanda_de_Almeida_Camargo.pdf	01:54:09	FERNANDA DE ALMEIDA CAMARGO	Aceito
----------------	------------------------------	----------	-----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SOROCABA, 29 de Agosto de 2023

Assinado por:

**Raquel de Mendonça Rosa Castro**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5

**Bairro:** Vila Artura

**CEP:** 18.023-000

**UF:** SP

**Município:** SOROCABA

**Telefone:** (15)2101-7085

**E-mail:** cep@uniso.br

## ANEXO 4 – COMUNICADO SEDU – DIVULGAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

**Prefeitura de  
SOROCABA****Secretaria da Educação**  
Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"  
Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP  
Fone: (15) 3228-9500 / 3228-9501  
[educacao@sorocaba.sp.gov.br](mailto:educacao@sorocaba.sp.gov.br)**Comunicado n.º 162/2023 – SEDU/DATP**

Sorocaba, 06 de setembro de 2023.

**Assunto:** Divulgação de Pesquisa Acadêmica.

Prezados(as) Diretores(as),

A Secretaria da Educação, por meio da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico divulga a pesquisa acadêmica "Formação continuada de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Sorocaba no período de 1996 a 2016".

O questionário é composto por 13 perguntas faz parte da pesquisa realizada pela mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Daniela Fernanda de Almeida Camargo, e tem como objetivo identificar as perspectivas dos professores do Ensino Fundamental I quanto à Formação Continuada de Professores realizadas no período entre 1996 e 2016, na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Solicitamos que a pesquisa seja amplamente divulgada entre a equipe docente pois a participação dos professores contribuirá para a cientificidade e rigorosidade desta pesquisa.

Link da pesquisa: <https://forms.gle/BhBDbsjFWgA3dwso8>

Atenciosamente,

Mellany Caroline Pires Rodrigues  
Chefe da Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico

Izaura Mendes Rosa Maganhato  
Coordenadora Administrativa