

Gislene dos Santos Sala



Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC)

gislene.salla@gmail.com

Morgana Bada Caldas



Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC)

morganabada@hotmail.com

Ricardo Luiz de Bittencourt



Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC)

rlb@unes.net

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as concepções de formação continuada expressas no Plano Municipal de Educação (PME) de Criciúma, aprovado pela Lei nº 6.514, em 1º de dezembro de 2014. O trabalho está estruturado em três partes: a primeira destina-se à contextualização histórica e legal dos planos de educação; a segunda aborda as concepções teóricas de formação continuada a partir de autores como Tardif e Lessard (2014), Gatti (2008), Magalhães (2019), Nóvoa (2009; 2017), Wagner e Cunha (2019) e Shiroma (2003a; 2003b); e a terceira parte, utilizando-se da análise documental, dedica-se ao estudo das metas e estratégias do PME de Criciúma, que versam sobre a formação continuada de docentes. A análise permitiu identificar a presença de alguns aspectos críticos e humanísticos no PME, mas prevalecem as concepções teóricas de formação continuada com caráter objetivo e tecnicista, que visam a instrumentalizar os professores para atender a demandas específicas e atreladas à superação de índices quantitativos.

Palavras-chave: Formação continuada. Docentes. Concepções teóricas. Plano de educação.

CONTINUING EDUCATION CONCEPTIONS IN MUNICIPAL EDUCATION PLAN OF CRICIÚMA

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the concepts of continuing education expressed in the Municipal Education Plan (PME) of Criciúma, approved by Law No. 6.514, on December 1st, 2014. This study is structured in three parts: the first one is dedicated to historical and legal contextualization of education plans; the second part addresses theoretical concepts of continuing education from authors such as Tardiff and Lessard (2014), Gatti (2008), Magalhães (2019), Nóvoa (2009; 2017), Wagner and Cunha (2019) and Shiroma (2003a; 2003b); and the third one, through documental analysis, is dedicated to study the goals and strategies of the PME of Criciúma, which deals with the continuing education of teachers. The analysis made it possible to identify the presence of some critical and humanistic aspects in the PME, but theoretical concepts of continuing education with an objective and technical character prevail, which aim to equip teachers to meet specific demands that are linked to overcoming of quantitative indexes.

Keywords: Continuing education. Teachers. Theoretical concepts. Education plan.

Submetido em: 19/07/2021

Aceito em: 24/11/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp583-604>



1 INTRODUÇÃO

A formação continuada para docentes pode ser substancialmente definida como uma constante busca por qualificação profissional após o ingresso na profissão. Gatti (2008) relata o crescimento exponencial das iniciativas de formação continuada no Brasil, nos últimos dez anos, e afirma que “sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior” (p. 57), mas que respondem, sobretudo, às condições emergenciais da sociedade contemporânea.

Embora a formação continuada possa ocorrer sob diversas modalidades, tais como: por meio de programas de formação (presencial ou à distância), pela capacitação em serviço e pelo assessoramento pedagógico; importa que por ela seja possível a reflexão crítica sobre a prática e aponte caminhos para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, considerando que os planos de educação são documentos legais imprescindíveis para a compreensão da educação e diante do leque de reflexões que podem ser fomentadas a partir da formação continuada, esse estudo se propõe a identificar as concepções teóricas de formação continuada para docentes expressas no Plano Municipal de Educação (PME) de Criciúma¹, já que por elas é possível compreender a expectativa da política pública em relação à atividade docente, as quais estabelecem como será empreendido o ensino e a aprendizagem dos estudantes e, por consequência, traduzem o resultado que efetivamente se espera da educação.

O presente trabalho² inicia com a contextualização histórica e legal dos planos de educação (Nacional, Estadual/Santa Catarina e Municipal/Criciúma), seguindo com a abordagem das concepções teóricas de formação continuada e, por fim, apresenta a análise das metas e estratégias do PME de Criciúma que dizem respeito à formação continuada de professores, o que permite a identificação das correspondentes perspectivas epistemológicas.

¹ O município de Criciúma é situado no extremo sul de Santa Catarina, possui 235,063 km² de área territorial e conta com 217.311 habitantes (estimativa IBGE/2020), sendo a quinta maior população do estado. Conhecido por ser a capital brasileira do carvão e do revestimento cerâmico, outras atividades também são expressivamente realizadas, como a confecção, a construção civil e a fabricação de plástico. (Fontes: CRICIÚMA, 2014; IBGE, 2020).

² Pesquisa fomentada pelo Programa UNIEDU/FUMDES Pós-graduação.

2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA: MARCOS HISTÓRICOS

Os planos de educação são importantes instrumentos de gestão que expressam, por meio de legislação, o planejamento educacional para um determinado período e público-alvo. Segundo Saviani (2000), a primeira manifestação explícita de plano na área educacional remonta à década de 1930, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, certamente, teria influenciado a elaboração da segunda Constituição Republicana do Brasil, de 1934, a qual “estabelecia como competência da União ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (SAVIANI, 2000, p. 73-74).

Posteriormente, a proposta de plano de educação é extinta do texto legal, como nas Constituições Federais de 1937 e 1946. Contudo, nas Constituições de 1967, e em sua reformulação em 1969, os planos de educação são retomados como uma das atribuições da União. Porém, é na Constituição de 1988, em seu art. 214, que se estabelece um plano de educação com prazo para sua efetivação e, em 2009, a redação desse artigo é alterada pela Emenda Constitucional nº 59, determinando-se que

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; e VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que as previsões para a elaboração de planos nacionais de educação estão registradas em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com especial destaque na aprovada em 1996, Lei nº 9.394/96, que reforça, no art. 9º, a incumbência da União em elaborar o Plano Nacional de Educação de maneira colaborativa com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Esse documento, ao instituir, no art. 87, a década da Educação, determina que a União tem o prazo de um ano, após a publicação da LDB, para encaminhar ao Congresso Nacional o plano contendo diretrizes e metas para os próximos 10 anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Portanto, os planos não pertencem a um governo ou a determinado gestor público, eles registram os desejos da sociedade para qualificar a educação, sendo considerados políticas públicas, eis que são elaborados a partir da mobilização da sociedade nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), organizadas pelos Fóruns de Educação.

Nesse ínterim, o primeiro Plano de Educação, com metas e prazo de execução, foi aprovado em 10 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172 que, segundo Saviani (2000), não passou de uma carta de intenções por falta de destinação de recursos e viabilidade. Logo, pode-se afirmar que as políticas públicas somente se efetivam como planejamento se, para além de sua elaboração, criarem mecanismos de execução e avaliação, pois o planejamento é dinâmico e envolto por ações de natureza técnico-científica e política.

Desta feita, com os planos aprovados nas devidas instâncias legislativas, os Fóruns de Educação também têm a tarefa de articular o monitoramento e a avaliação, acompanhando os avanços, entraves e estabilidades em cada uma das metas.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, possui vigência até 2024 para atingir suas 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. Após sua aprovação, os estados e municípios tiveram o prazo de dois anos para elaborarem, ou reformularem, seus planos articulados ao nacional (BRASIL, 2015). Segundo Oliveira *et al.* (2016), o PNE (2014-2024) é uma conquista para a sociedade, tendo em vista que, a partir dessa consciência política, é possível registrar a importância da educação para o futuro do país. Os autores ainda abordam o grande desafio para os entes federados, para a sociedade civil e para o campo da educação a partir da aprovação do PNE, tendo em vista que as ações precisam ser planejadas de maneira colaborativa e articulada, contribuindo para a implementação dessa política educacional.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC), por sua vez, foi aprovado pela Lei nº 16.794, em 14 de dezembro de 2015, e possui 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias, com vigência até 2024 (SANTA CATARINA, 2015).

No que tange à instância municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) de Criciúma foi aprovado em 1º de dezembro de 2014, pela Lei nº 6.514. O plano possui vigência até 2024, e contém 21 metas e 250 estratégias que tratam sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, sobre o Ensino Superior e Pós-Graduação, valorização dos profissionais, financiamento da educação e saúde dos profissionais (CRICIÚMA, 2014).

O PME de Criciúma foi o primeiro Plano elaborado no município e foi o primeiro a ser aprovado no estado de Santa Catarina. Sua elaboração contou com a participação dos profissionais da educação, da sociedade civil, sindicatos e representantes de pais,

que discutiram em reuniões, plenárias, assembleias e conferências a respeito das prioridades da educação municipal, tanto da esfera pública quanto privada. O Plano foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores em 1º de dezembro de 2014 (CRICIÚMA, 2014).

O PME de Criciúma apresenta o histórico diagnóstico evolutivo do município de Criciúma, dados das metas 1 a 16 e, por fim, as 21 metas e respectivas estratégias, conforme segue: Meta 1 - Educação Infantil; Meta 2 - Ensino Fundamental; Meta 3 - Ensino Médio; Meta 4 - Educação Especial; Meta 5 - Alfabetização e Letramento; Meta 6 - Educação Integral; Meta 7 - Aprendizado Adequado na Idade Certa; Meta 8 - Escolaridade Média; Meta 9 - Alfabetização e Alfabetismo de Jovens e Adultos; Meta 10 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrada à Educação Profissional; Meta 11 - Educação Profissional; Meta 12 - Educação Superior; Meta 13 - Qualidade da Educação Superior; Meta 14 - Pós-Graduação; Meta 15 - Formação de Professores(as) e demais Profissionais da Educação; Meta 16 - Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores(as) e demais Profissionais da Educação; Meta 17 - Valorização do(a) Professor(a); Meta 18 - Plano de Carreira Docente; Meta 19 - Gestão Democrática; Meta 20 - Financiamento da Educação; e Meta 21 - Promoção à Saúde do(a) Professor(a) (CRICIÚMA, 2014).

Após essa exposição sobre planos de educação, cumpre discorrer sobre concepções teóricas de formação continuada, para identificá-las nos fundamentos norteadores do documento em estudo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A formação continuada de professores assume, nas instituições de ensino, dentre outros aspectos, um papel de (trans)formação permanente dos docentes com o objetivo de aperfeiçoar os saberes necessários às práticas educativas e, assim, qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, uma análise das concepções epistemológicas de formação continuada mostra-se imprescindível à identificação dos objetivos educativos expressos nas políticas públicas e em projetos de ensino. Desta feita, para que seja possível identificar e refletir a respeito das concepções teóricas de formação continuada expressas no PME de Criciúma, mister se faz a prévia apresentação das lógicas epistemológicas de formação abordadas no referencial teórico selecionado para este estudo.

Preliminarmente, é válido relatar que os anos de 1990 foram marcados por reformas educativas que reconfiguraram o conceito de profissionalização do professor para conduzir ao abandono da natureza pública da profissão docente e servir tão somente ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao especialista, em detrimento do conhecimento (SHIROMA, 2003a).

Esse novo profissionalismo, que reorientou o papel docente, trouxe consigo o favorecimento da proletarização do trabalho dos professores, que se tornam rapidamente obsoletos, porque são “portadores de uma visão técnica, aplicada, ‘prática’, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110). Ainda, nesse mesmo período, houve um aligeiramento e barateamento da formação inicial docente, os quais trouxeram desafios à formação continuada, que passou a suprir os aspectos precários da formação anterior, ao invés de destinar-se ao aprofundamento do conhecimento docente. A respeito disso, Gatti (2008, p. 58) apresenta:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de 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, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, 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.

Vê-se, portanto, que a formação continuada no Brasil adquiriu e manteve, nos últimos trinta anos, duas características principais: a primeira, de caráter compensatório das lacunas da formação; e a segunda, de elaboração da prática, com primazia da técnica, em detrimento do conhecimento teórico para atender às reformas educacionais que colocam a educação a serviço do mercado de capital, eis que se baseia no uso intensivo, fugaz e competitivo do conhecimento.

Para Gatti (2008), a imperiosidade da formação continuada como requisito para o trabalho ganhou notoriedade desde o final do século XX e traduz uma ideia de atualização constante e necessária pelas mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias. No mesmo sentido, expõe Chauí (2003, p. 8):

De fato, até os anos 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas. Sabemos, porém, que as mudanças no modo de produção capitalista e na tecnologia transformaram duplamente a ciência: em primeiro lugar, ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e constructos lógicos-matemáticos – como escreveu um filósofo, a ciência tornou-se

a manipulação de objetos construídos por ela mesma – em segundo lugar e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se componente do próprio capital.

Ocorre que, ao se tornar força produtiva, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento e conduz ao abandono dos núcleos fundamentais da teoria. Nessa seara, o que deveria ser formação continuada, surge como reciclagem continuada, exigida pelas condições do mercado de trabalho (CHAUÍ, 2003), e que não contribui com a formação para um trabalho educativo crítico.

Ademais, se a educação é um movimento interno de transformação do sujeito, que passa de um suposto saber ou da ignorância dele para a compreensão de uma realidade, então ela deve ser contínua, permanente, o que muitas vezes não acontece. A mudança de gestão nas instituições e as alterações nas políticas legislativas exercem um papel preponderante para a descontinuidade na formação de professores, ou para a transformação da formação em mera capacitação, muitas vezes, semelhante a um treinamento.

Por certo, a formação continuada pode ocorrer de diversas formas e com propósitos diferentes, mas em todas está imbricada uma concepção teórica que refletirá nos ideais implementados pelas políticas públicas, eis que não raras vezes elas colocam o professor na centralidade das reformas e atribuem a ele um papel instrumental para a (con)formação dos indivíduos fragilizados pelo mercado de trabalho, naturalizando a desigualdade social sob o argumento da incompetência individual (SHIROMA, 2003b).

Wagner e Cunha (2019, p. 252) entendem que, para ocorrer formação continuada, “é necessária a proposição de processos que se constituam num verdadeiro *continuum*, a fim de garantir autonomia e responsabilidade profissional, além da atualização permanente dos docentes”. Para as autoras, não se pode, portanto, cingir a formação continuada à pedagogia, metodologia ou instrução, eis que ela é uma forma de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, imbricada em suas características individuais, sociais e culturais.

Com isso, as autoras chamam atenção para a necessidade de cautela ao analisar o critério da continuidade nas propostas de formação continuada. Em análise, por exemplo, do Indicador 16B (percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada) do Plano Nacional de Educação (2014-2024), vislumbra-se que não há um favorecimento à formação continuada num viés verdadeiramente *continuum* e com respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor, como antes mencionado.

À medida que o referido indicador rotula cursos quaisquer como formação continuada, desde que contenha a carga horária mínima de 80 (oitenta) horas, vislumbra-se o efetivo distanciamento dessa concepção humanista.

O que se demonstra é que a identificação da concepção epistemológica da formação clama por uma profunda análise dos documentos, da forma e do tempo em que ocorrem, afinal, “nem sempre os espaços da formação continuada são ocupados por ideias, pensamentos, expectativas e necessidades dos professores universitários, deixando de ser um lugar de sentidos, ficando apenas na categoria de espaço” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 260). A expressão *formação continuada* proporciona uma atração emocional positiva do ponto de vista do senso comum, mas pode revelar diferentes prescrições e significados, nem sempre tão positivos assim.

Nesse cenário e, especialmente, a partir da classificação apontada por Wagner e Cunha (2019), identifica-se a existência de duas lógicas epistemológicas que definem a formação continuada, a objetiva e tecnicista ou a interpretativa e crítica, delineadas pelas autoras da seguinte forma:

A primeira é conservadora, orientada para uma ação reprodutiva, onde a formação é usada como meio para acomodar o professor na lógica social dominante, seguindo mais os interesses externos, como por exemplo, da instituição. A segunda é emancipadora e crítica e prepara o professor para ser agente de mudança e intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os interesses internos do formando (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 255).

No mesmo diapasão, outros autores apresentam concepções de formação continuada que se encaminham para essas duas visões, como Magalhães (2019), ao defender a existência de duas epistemologias de formação continuada, as quais chama de epistemologia da prática e epistemologia da práxis, mas cujo sentido é respectivamente análogo aos adotados por Wagner e Cunha (2019).

Dessa feita, a formação objetiva e tecnicista é voltada ao atendimento das demandas mercantilistas e de produção do capitalismo, não há um pensar sobre o fazer e não é dada ao docente a possibilidade de construir sua reflexão sobre a prática, de modo a assumir um papel ativo no processo e, assim, proporcioná-lo aos seus alunos. De outro norte, numa abordagem interpretativa e crítica da formação, são dadas aos docentes as condições para que assumam posições emancipatórias no exercício da profissão, de modo que possam fazê-lo reflexivamente, orientando os alunos para o desenvolvimento de sua autonomia. Por essa perspectiva, não se perde a unidade entre teoria e prática e os processos de elaboração do conhecimento não são dissociados de uma contextualização histórica e social; “o professor forma-se como sujeito crítico emancipado,

cujo trabalho é problematizador, intrinsecamente político e que afeta as escolhas dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (MAGALHÃES, 2019, p. 194-195).

Vê-se que a concepção teórica objetiva ou tecnicista diverge daquela acolhida por Chauí (2003), a qual defende que somente há formação quando há obra de pensamento, e essa quando se percebe que o presente exige interrogação, reflexão e crítica de tal modo que seja possível conceituar essas experiências.

É evidente, contudo, que a denominação adotada para as diferentes concepções teóricas de formação continuada não é mais importante que o conceito estabelecido para elas. A esse respeito, Schön 2000, p. 15) ensina que “a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista [...], através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”. Contudo, o mesmo autor discorre sobre a complexidade dos problemas da prática, não limitados a estruturas pré-definidas, os quais demandam do profissional a compreensão da situação problemática para convertê-la em problemas bem definidos, designando, então, a solução técnica adequada. Assim, para o autor, há também, na epistemologia da prática, para além da racionalidade técnica, uma transcendência à instrumentalidade do problema, logo existem “zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” (SCHÖN, 2000, p. 17), em que o problema “não pode ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional” (Ibid., p. 17).

No mesmo caminho, Tardif (2007) afirma que, embora os conhecimentos profissionais sejam substancialmente pragmáticos, somente por meio deles é possível avaliar o trabalho dos pares, autogerir conhecimentos, adaptar-se a situações novas que exigem reflexão, improvisação e discernimento. Logo, para esse autor, o grau de indeterminação do trabalho demanda a revisão crítica do conhecimento técnico, o que o torna passível de aperfeiçoamento. Dessa feita, para Tardif (2007), a epistemologia da prática pressupõe um conjunto de saberes necessários à compreensão da integração concreta das atividades profissionais, o que torna imprescindível o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes necessárias para a transformação do saber em contraposição à resolução de problemas restritamente baseada na aplicação de teorias e técnicas previamente estabelecidas. Também nessa seara, Pimenta (1997, p. 27) afirma que “a prática está na raiz da significação epistemológica”, uma vez que, pelos fatos, o homem elabora os instrumentos e as técnicas para neles interferir.

Deste modo, como forma de superação da racionalidade técnica nos processos formativos, se faz necessário a reformulação do processo de formação continuada de

modo que esta provoque os professores a construir conhecimentos que permitam a reflexão crítica sobre os processos educativos que se desenvolvem nos espaços escolares. Um professor propositivo e reflexivo não reproduz modelos pré-estabelecidos, pois consegue perceber as especificidades de cada percurso de aprendizagem e elaborar seus próprios métodos, ao ser agente de transformação. Neste sentido, a formação continuada assume um caráter de práxis, ao integrar a teoria e a prática.

Portanto, apresentadas as principais correntes epistemológicas norteadoras da formação continuada, passa-se à apresentação e análise das concepções teóricas de formação continuada adotadas pelo PME de Criciúma.

4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA

Independentemente da modalidade de formação continuada, o presente trabalho filia-se ao entendimento de que é imprescindível que ela aconteça em um processo contínuo e reflexivo sobre a prática docente. Nesse contexto, adotou-se a análise documental das metas e estratégias do PME de Criciúma (2014), as quais permitem compreender e identificar as concepções teóricas de formação continuada que foram adotadas no documento.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental constitui-se de uma técnica valiosa para analisar dados qualitativos, sendo considerados, para esse fim, qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Para as autoras, entre os documentos que fazem parte desse dossiê de análise, encontram-se leis, regulamentos, normas e pareceres, documentos esses utilizados para os fins desta pesquisa.

Assim, ao analisar o PME de Criciúma (2014), evidencia-se a presença da formação continuada nas estratégias das metas 1, 3, 4, 5, 7, 10, 15 e 16. Realizando uma síntese do que elas propõem, tem-se: Meta 1 - universalização da Educação Infantil na pré-escola até o ano de 2016 e ampliação dessa oferta nas creches, para atender, ao menos, 70% (setenta por cento) das crianças até 3 (três) anos de idade; Meta 3 - universalização do Ensino Médio para a população entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos até o ano de 2016 e a respectiva elevação da taxa líquida de matrículas para 85% (oitenta e cinco por cento); Meta 4 - acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo um sistema educacional inclusivo; Meta 5 - alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; Meta 7 - qualidade da Educação Básica, de modo a atingir as médias prescritas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Meta 10 - integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional por meio da oferta de, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA, no Ensino Fundamental e Médio, neste formato; Meta 15 - garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado de Santa Catarina, que todos os profissionais da rede pública de educação possuam diploma de graduação e participem de formação continuada; e Meta 16 - garantia de formação continuada, em sua área de atuação, para todos os profissionais da Educação Básica, e formação em nível de pós-graduação para 80% (oitenta por cento) dos professores (CRICIÚMA, 2014).

Selecionadas as metas que tratam da formação continuada, observou-se nelas a presença de duas perspectivas epistemológicas principais: a primeira voltada para um processo reflexivo sobre a prática docente, que prima pelo caráter crítico e humanístico da formação dos professores; e a segunda orientada para a objetividade da técnica.

A boa qualidade da educação compreende a aprendizagem dos estudantes em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Para tanto, o Poder Público pode ofertar condições para que esse desenvolvimento integral aconteça, como estruturas pedagógicas e físicas adequadas, propiciando o acesso, a permanência e o progresso dos estudantes na escola.

No que tange ao papel do professor nesse contexto, a formação pedagógica é essencial. Para este fim, fomentam-se políticas públicas que articulam a formação inicial e a continuada de professores, não apenas para quantificar o número de habilitados e a quantidade de horas de aperfeiçoamento, mas por compreender que, nas relações, nos debates, nas reflexões e nas experiências, o professor se apropriará de conhecimentos, ressignificando-os nos contextos escolares, para que o processo de ação-reflexão-ação seja sempre potencializado.

Assim, a partir dessas duas perspectivas, que foram identificadas ao se realizar o estudo das metas do documento, serão analisadas as estratégias do PME de Criciúma (2014), dividindo-as em duas categorias: concepção teórica interpretativa e crítica e a concepção teórica objetiva e tecnicista.

4.1 Concepção teórica interpretativa e crítica

Esta categoria tem por característica uma formação que oportunize ao professor condições para a emancipação em sua profissão. Partindo de uma postura reflexiva, o professor conduz os processos de ensino e aprendizagem, nos quais a elaboração do conhecimento está articulada com o contexto histórico e social do estudante, propiciando o desenvolvimento da autonomia (MAGALHÃES, 2019).

Neste contexto, identificou-se que as metas 4 e 7 apontam indicativos nas estratégias que direcionam para essa concepção.

No que tange à Meta 4, Educação Especial, a formação continuada está contemplada nas estratégias 4.3 e 4.18 que preveem, respectivamente, além de melhorias estruturais e de materiais didáticos, a formação continuada para os profissionais atuarem nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a manutenção e ampliação das parcerias com instituições para ampliar a oferta de formação continuada, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

Nessas, é possível verificar que a concepção de formação continuada está relacionada ao aperfeiçoamento do professor, capacitando-o a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Portanto a estratégia de formação continuada respeita a implementação da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Por essa norma, determina-se que é imprescindível a oferta de formação continuada, inclusive em nível de especialização, para os docentes que atuam na educação básica nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014, p. 70) afirmam que “um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, a opção por essa profissão é resultado de uma vontade de ajudar os jovens, as crianças”. Todavia, considerando que a turma é composta por alunos com múltiplas características e subjetividades, o professor realizará o trabalho para promover a aprendizagem de todos.

Embora a leitura do inteiro teor da Meta 4 permita concluir que a formação continuada de professores está ali concebida pelo viés da capacitação, há também uma preocupação evidente com a aprendizagem do estudante. Assim, essa meta apresenta um caráter humanístico, pois expressa a necessidade da formação continuada para o aprimoramento do professorado com vistas à inclusão social das pessoas que compõem

o grupo acolhido pela educação especial. Logo, o avanço a partir dessa concepção somente pode ser efetivamente implementado por esforços que ultrapassem a elaboração da política governamental e alcancem os recursos humanos e materiais necessários ao atendimento especializado deste grupo de estudantes.

No âmbito da Meta 7, sobre aprendizado adequado na idade certa, a estratégia 7.4 determina:

7.4 Criar instrumentos para o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a atualização do PPP, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (CRICIÚMA, 2014, p. 46).

Dessa maneira, nesta estratégia, é possível perceber que a formação continuada dos profissionais da educação é apresentada como um dos meios para solucionar os desafios identificados no âmbito escolar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem, destacando a relevância do trabalho docente para a consecução da meta. Tal evidência coaduna com o proposto por Tardif (2002, p. 292) ao defender que “uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão”, em que, na atividade docente, exige-se um vínculo com a formação contínua, “baseando-se nas necessidades e situações vividas”. No mesmo sentido, Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) corroboram:

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Ainda, encontra-se, na estratégia 7.25, a busca por consolidar a educação escolar nos diferentes grupos, como as populações tradicionais e itinerantes, de comunidades indígenas e quilombolas, garantindo, dentre outras coisas, a formação inicial e continuada dos professores para atender a essa demanda. Assim, os processos de ensino e aprendizagem escolar se consolidam com zelo e recursos adotados para o alcance da qualidade na educação urbana, respeitadas as diferenças próprias de cada grupo populacional, portadores de indeterminação e diferenciação, como defendem Tardif e Lessard (2014), destacando-se, portanto, os aspectos humanitários e inclusivos da meta.

As estratégias 7.4 e 7.25 citam o processo de autoavaliação das escolas e a formação dos professores para a inclusão dos diferentes grupos no sistema educacional,

mostrando que esses mecanismos fortalecem a dimensão pedagógica, num contexto de reflexão sobre a realidade da escola, contribuindo significativamente para o alcance da qualidade educacional.

4.2 Concepção teórica objetiva e tecnicista

A respeito desta concepção, Magalhães (2019) explica que ela carrega um sentido utilitário, com função meramente instrumental, para capacitar os professores com técnicas, habilidades e competências para suprir determinadas demandas. Esse formato foi percebido, com grande ênfase, nas estratégias das metas 3, 5, 7, 10, 15 e 16 do PME de Criciúma.

A Meta 3, Ensino Médio, apresenta forte preocupação com a matrícula e, principalmente, com a conclusão pelos estudantes. Nesse contexto, a estratégia 3.1 concebe a formação continuada como um dos meios para efetivação da reforma do Ensino Médio, que tem a finalidade de preparar o estudante para o mundo do trabalho, por intermédio da relação entre teoria e prática do conhecimento. O que, para Tardif (2007), representa uma postura que sobressai a visão fabril dos saberes, na qual a ênfase é dada à dimensão produtiva.

A reforma, nessa etapa, ocorreu por meio da Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, houve a alteração curricular a partir de itinerários formativos, com foco em uma formação técnica e profissional. Nesse contexto, a formação continuada para professores surge com o objetivo de ressignificar as práticas pedagógicas e assume um caráter utilitário, instrumental, para atender às necessidades do novo formato que, conseqüentemente, foi concebido para atender às demandas do mercado capitalista. Nesse sentido, concorda-se com Magalhães (2019), para quem é possível perceber que esse formato coloca a educação a serviço da mercantilização.

Nesse caminho, Tardif e Lessard (2014, p. 147) trazem que é preciso considerar que a pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura é um fenômeno que se manifesta na prática docente, na qual “a função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha formação orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”.

Todavia, seria interessante que a nova proposta de Ensino Médio se desse para uma formação integrada com o campo profissional, sem esvaziar as dimensões sociais,

culturais e políticas do trabalho docente. Para Nóvoa (2017, p. 1116), “é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento”. Ao reduzir a formação continuada ao desenvolvimento de uma pedagogia técnica, contribuiu-se para o implemento e a manutenção de uma educação reprodutiva e socialmente pacificadora.

A Meta 5, para predispor a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, adota, entre suas estratégias, o apontado na estratégia 5.5, que dispõe:

Estimular a formação inicial e promover a formação continuada de professores/as para a alfabetização de crianças estudantes, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, articuladas a Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e ações de formação continuada de professores/as para a alfabetização (CRICIÚMA, 2014, p. 43).

Nesse ponto, a formação continuada possibilita ao docente o conhecimento em novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras para ampliar o êxito na alfabetização das crianças. Aqui, observa-se, portanto, que a formação continuada está direcionada para o aumento dos índices educacionais. Logo, a formação do professor parece voltar-se às técnicas pedagógicas eficazes ao aumento dos índices de alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Embora o título da Meta 5 trate sobre a alfabetização e letramento, as estratégias propostas reduzem-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, desconsiderando o letramento. Assim, compreendendo que a alfabetização se dá pela decodificação do código linguístico e que o letramento envolveria práticas de leitura e escrita nos contextos sociais, pode-se concluir que as questões que envolvem o uso da língua escrita no cotidiano das crianças são desconsideradas no plano, cujo foco está em atingir o índice de crianças capacitadas a decodificar códigos alfabéticos. Tal assertiva pode ser observada no teor das estratégias da Meta 5, pois a estratégia 5.2 prevê a participação na avaliação de larga escala nacional, para aferir o grau de alfabetização e estímulo para as escolas criarem seus instrumentos de aferição, e as demais estratégias (5.1, 5.3, 5.4, 5.5 e 5.6) referem-se à formação continuada para a utilização de diferentes ferramentas para alfabetização das crianças, sem apresentar preocupações com o seu uso social.

Nessa situação, o processo educativo visa ao alcance da alfabetização e não demonstra preocupação com a reflexão sobre as estratégias de ensino que colaborem

com o desenvolvimento da curiosidade epistemológica do estudante ou da redução do papel do professor como mero transmissor de conhecimento. “O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na utilidade” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 147).

A respeito da Meta 7, embora tenham-se identificado características que a incluem na categoria anterior, ela também possui indicativos que a identificam na concepção objetiva e tecnicista, como a preocupação em alcançar índices por meio de avaliações de larga escala, realizadas via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que calculam o IDEB das instituições.

Os instrumentos de avaliação são importantes para refletir e adotar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, mas é inegável o seu caráter estatal regulatório, tanto em relação à definição da relevância dos conteúdos escolares, quanto na promoção do estímulo à competição entre as instituições de ensino. Contudo há de se destacar o caráter reducionista nesse sistema de avaliação, pois leva em conta apenas aspectos mensuráveis da educação, sem correlacioná-los com o contexto escolar e a realidade social de cada instituição, o que fragiliza o diagnóstico e as possibilidades de intervenção na escola a partir desses resultados.

Em relação à EJA, Meta 10, a estratégia 10.7 coloca que a formação continuada está direcionada para capacitar os profissionais para atuarem nessa modalidade articulada à Educação Profissional.

Integrar a educação profissional na EJA é dar a oportunidade de qualificação profissional, integrada à formação básica, para que essas pessoas tenham oportunidades no campo do trabalho. Entretanto, deve-se considerar que formações com essas características têm um caráter instrumental para atender às demandas do mercado capitalista. Essa compreensão dialoga com Magalhães (2019, p. 196) que, ao analisar a formação continuada no PNE, a considera como um treinamento rápido que compromete “a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra-hegemônico”.

Para Magalhães (2019, p. 194), esse tipo de formação está ancorado em uma concepção embasada na epistemologia da prática (com sentido análogo à concepção objetiva e tecnicista) por capacitar os professores para um fim específico e os “coloca a trabalho da mercantilização da educação”.

A Meta 15 trata sobre a formação dos profissionais, garantindo a todos a formação continuada. Ocorre que não está claro em seu teor quais são os objetivos que devem ser alcançados nesses processos, o que determina a valorização da participação, indiferente

do conteúdo abordado, em detrimento do alcance de objetivos para o desenvolvimento do professor.

Das doze estratégias que compõem o arranjo da Meta 15, cinco tratam sobre a formação continuada dos profissionais da educação. O foco dessas estratégias destina-se a: 1) realizar levantamento com as demandas de formação continuada e buscar parcerias com instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes no estado e municípios, definindo obrigações recíprocas entre os partícipes; 2) apoio na ampliação e divulgação de plataformas eletrônicas, a exemplo da Plataforma Freire, para a realização de cursos; 3) incentivar os professores a participarem de formações continuadas que tratem sobre escolas de campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e Educação Especial; 4) apoio na implementação de políticas de formação continuada para capacitar os profissionais que atuam na educação, mas não possuem Ensino Superior em sua área de atuação; e 5) apoio a instituições de programas que concedam bolsas de estudo aos professores de idiomas para imersão e aperfeiçoamento nas línguas que lecionam.

Assim, embora o texto da meta destaque que é necessário garantir a formação continuada aos profissionais que atuam na educação, há uma isenção dos órgãos competentes para esse fim, sendo que a responsabilidade, na maioria das vezes, está em incentivar e apoiar as formações continuadas em regime de colaboração com instituições de Ensino Superior e/ou comunitárias e não em promover essas formações.

A identificação desse problema coaduna com a análise realizada por Magalhães (2019, p. 196) a respeito do PNE. Para a autora, esse regime de colaboração “não assegura como essa formação será ancorada nas instituições públicas, não se garante como será o desenvolvimento da formação contínua voltada à profissionalização docente”.

Anterior à aprovação do PME de Criciúma, a Lei nº 4.307, de 02 de maio de 2002, instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Criciúma. No artigo 2º, inciso VII, consta como integrante do sistema a criação de um centro de formação continuada para aperfeiçoamento em cursos ou grupos de pesquisa. No artigo 30 da mesma Lei, no capítulo que trata sobre os profissionais da educação, foi consolidado o direito ao aperfeiçoamento remunerado periódico (CRICIÚMA, 2002). Logo, precede ao PME uma lei municipal que dispõe sobre a oferta da formação continuada, mas o que se percebe é o distanciamento do PME à legislação já promulgada pelo Município, já que o Plano não propôs condições para a implementação do referido centro de formação continuada.

A Meta 16 do PME de Criciúma refere-se à garantia de formação continuada e em nível de pós-graduação aos professores. Dentre as sete estratégias apresentadas, seis citam a formação continuada de docentes, abordando-se os seguintes aspectos: 1) levantamento da demanda e fomento para que a oferta aconteça em parceria com IES públicas, privadas e comunitárias, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do estado, dos municípios e da União; 2) consolidação de política de formação de professores da Educação Básica em regime de colaboração; 3) participação em programas de livro didático; 4) instituição de um portal eletrônico para disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos suplementares; 5) participação dos professores e estagiários que atuam na Educação Infantil em cursos de primeiros socorros.

Nesse íterim, vislumbra-se a preocupação com as necessidades de formação continuada no Município de Criciúma, bem como em criar mecanismos de colaboração para sua promoção. No entanto, em nenhuma das metas do PME há prenúncio de investimentos próprios para que a formação continuada aconteça, tampouco na Meta 20, sobre o financiamento da educação. Logo, ausentes as condições objetivas de trabalho, é improvável que a formação continuada ocorra de forma coerente com o Plano e com as reais necessidades formativas dos professores e profissionais da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as metas e estratégias do PME de Criciúma, percebe-se que as concepções de formação continuada são concebidas por meio de duas formas distintas. A primeira, concepção teórica interpretativa e crítica, denota uma formação humanística pelo viés na práxis, na qual, por meio de uma formação contínua e permanente, oferece subsídios para que a formação profissional e pessoal do professor assuma uma perspectiva emancipadora e crítica, onde a teoria e a prática tornam-se experiências indissociáveis. Esta concepção, segundo Magalhães (2019), propicia ao professor uma postura reflexiva e capaz de articular os contextos históricos e sociais dos alunos com o processo de ensino e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da autonomia. A segunda, concepção teórica objetiva e tecnicista, remete a uma proposta de instrumentalização do professor por meio de técnicas, habilidades e competências para atender a demandas específicas. Segundo Tardif e Lessard (2014), essa concepção coloca a educação à serviço da mercantilização, pois possui uma postura pragmática do conhecimento onde o professor tem como função equipar os alunos para o mercado de trabalho.

Assim, verificou-se que a formação continuada é citada no PME de Criciúma em estratégias das metas 1, 3, 4, 5, 7, 10, 15 e 16. Neste contexto, destaca-se que o documento traz lacunas que fragilizam a formação continuada para docentes no âmbito da política pública, pois, em algumas metas, ela simplesmente não aparece. A exemplo disso, pode-se afirmar que ela não é mencionada na Meta 2 (Ensino Fundamental), como se nesta etapa da Educação Básica não fosse importante.

Na concepção teórica interpretativa e crítica, identificou-se alguns pontos das metas 4 e 7 por apontarem uma concepção humanística e crítica, sendo que a primeira trata sobre a inclusão e a segunda cita a avaliação da formação continuada como forma de fortalecimento da dimensão pedagógica da escola.

No entanto, de modo geral, a formação continuada se manifesta no documento como instrumento para atingir expectativas estatísticas e superar os índices, por exemplo, em relação ao/à: 1) número de profissionais habilitados em sua área de atuação; 2) número de crianças alfabetizadas; 3) ampliação dos índices do IDEB; 4) número de jovens capacitados com nível médio e técnico; dentre outros. Esse fato, por sua vez, possibilitou identificar, no PME de Criciúma, a predominância da concepção teórica objetiva e tecnicista.

Logo, na perspectiva teórica adotada no PME de Criciúma, a qualidade da educação pública está relacionada com o aumento quantitativo de determinados índices oficiais. Não se desconsidera que o atendimento a esses índices contribua com a melhoria da qualidade da educação, mas o que se percebe no documento é a ausência de uma formação continuada com perspectiva crítica, que supere o caráter mecânico e objetivo do ensino. A teor de Nóvoa (2017, p. 1127), entende-se que o professor deve se formar continuamente para desenvolver sua capacidade de discernimento, entendida como a “capacidade de julgar e decidir no dia a dia profissional. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” e este parece ser o grande desafio a ser transposto pela formação continuada para docentes. Ocorre que, para elaborar o conhecimento dentro das relações sociais e humanas, é preciso um espaço de criticidade que não aparece prioritariamente nas metas 15 e 16 do PME, tampouco nas demais.

Outrossim, identificou-se ausente o empenho de recursos para a implementação do Plano em termos de formação continuada para docentes. Na Meta 20, que trata sobre o financiamento da educação, a formação continuada sequer é citada, como também a ideia de criação de um centro de formação continuada, citada pela Lei Municipal nº 4.307/2002, não é retomada pelo Plano. Em contrapartida, cita, em vários momentos, o

regime de colaboração com instituições de nível superior para efetivar a oferta de formação continuada, o que indica, justamente, a falta de destinação de recursos para esse fim. Porém, não se promove formação continuada sem a oferta das condições objetivas para sua realização e, para tanto, a destinação de recursos públicos é imprescindível.

Por fim, com a predominância de concepções teóricas objetivas e práticas de formação continuada, no PME de Criciúma, pode-se inferir que a expectativa política acaba por traduzir o que de fato se espera da educação, que, no viés do documento, se dá em atingir indicadores e preparar os alunos para a atender as demandas do mercado de trabalho, sem preocupação com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Todavia, entende-se que a pesquisa pode ser ampliada para a análise das práticas na Secretaria de Educação, das escolas privadas e/ou das instituições públicas e privadas que ofertam formação continuada. Isso porque os planos, em educação, refletem influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas que influenciam o trabalho do professor e que podem estar além do documento, mas expressas na maneira como essas formações continuadas são conduzidas pelas secretarias de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://bit.ly/3323QAf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://bit.ly/3kyXTAx>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://bit.ly/3ptXQd0>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://bit.ly/32gcZmz>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8.865, 20 out. 1969. Disponível em: <https://bit.ly/2lt6Ezi>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta [...] e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2AhTBwc>. Acesso em: 14 nov. 2020.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2N2lsSv>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3f754yL>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2UzlyWN>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2K5ZXmZ>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3cKNTjH>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3eYiDR9>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CRICIÚMA. Lei nº 4.307, de 02 de maio de 2002. Institui o sistema municipal de ensino de Criciúma e dá outras providências. **Diário Oficial**: Criciúma, SC, 2 maio 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3njiYRc>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- CRICIÚMA. Lei nº 6.514, de 1º de dezembro de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma e dá outras providências. **Diário Oficial**: Criciúma, SC, 1 dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kqAKjK>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Criciúma/SC. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/2IA3G98>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3nqD4ce>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, mai./ago. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1113, out./dez. 2017.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 14 nov. 2020.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*:

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *et al.* **Planos Estaduais, Distrital e Municipais de**

Educação: monitoramento e avaliação – Caderno Temático 4. Camaragibe, PE: CCS,

2016. Disponível: <https://bit.ly/3nhQvvc>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Para um re-significação da didática. *In*: PIMENTA, S. G. (org.).

Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.

São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual

de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário**

Oficial do Estado/SC: Florianópolis, 14 dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3prSy11>.

Acesso em: 14 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra**

política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 164 p.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a**

aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia

Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de**

formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In*:

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de**

conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria**

da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada no ensino superior:

teorias e práticas. *In*: TAVARES, José. *et al* (orgs.). **Docência no ensino superior:**

experiências no Brasil, Portugal e Espanha. Itapetininga: Hipótese, 2019. p. 249-272.