



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Marcelo Aparecido da Silva

**O ESTADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES EM ÁLVARES FLORENCE/SP**

Paranaíba/MS

2024

Marcelo Aparecido da Silva

**O ESTADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES EM ÁLVARES FLORENCE/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Diversidades

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Paranaíba/MS

2024

S581e Silva, Marcelo Aparecido da

O estado das políticas públicas educacionais na formação continuada dos professores em Álvares
Florence/SP/ Marcelo Aparecido da Silva. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2024.
96f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

1. Educação 2. Formação continuada 3. Políticas públicas I. Purificação, Marcelo Máximo II. Título

CDD 23. ed. – 379

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -(UEMS) -
Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

MARCELO APARECIDO DA SILVA

**O ESTADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES EM ÁLVARES FLORENCE/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 17/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Dedico esse trabalho a Deus, razão da minha SABEDORIA!

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me inspirado a todo momento, principalmente nos momentos mais difíceis e de desânimo.

À minha família, que sempre entendeu minha ausência em alguns momentos, onde os estudos exigiam dedicação exclusiva.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, que desde o primeiro contato por ligação telefônica, esteve presente, me acalmando, mostrando os caminhos a seguir. Sua paciência e perseverança foram essenciais para termos chegado até aqui.

Às pessoas que se preocuparam e torceram por mim, que incentivaram e acreditaram em meu potencial.

Enfim, sou grato à Deus pela vida, saúde, oportunidades e inspiração!

"É bem necessário serem os homens amantes da sabedoria para investigar muitas coisas"

Heráclito

DA SILVA, Marcelo Aparecido. *O estado das políticas públicas educacionais na formação continuada dos professores em Álvares Florence/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, formação de professores e diversidade” vinculada ao Grupo de Pesquisa “NEPEM/CNPq (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar)”. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as políticas públicas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Álvares Florence, situada no estado de São Paulo. Como objetivos específicos foram propostos: compreender de que forma as diretrizes nacionais foram adaptadas e aplicadas no âmbito local, oferecendo uma visão detalhada das dinâmicas educacionais em uma comunidade específica; descrever as políticas públicas educacionais atualmente em vigor em Álvares Florence, especificamente aquelas relacionadas à formação continuada de professores. A metodologia escolhida para a elaboração do presente trabalho foi a da pesquisa bibliográfica qualitativa. Com a utilização dessa técnica bibliográfica, o estudo se respaldou em materiais já publicados com a intenção de fundamentá-lo, sendo feito um apanhado geral sobre os principais trabalhos de autores brasileiros. A fundamentação teórica contou com autores renomados na área, como: Tardif (2012), Imbernon (2018), Novoa (2018), Saviani (2018), dentre outros. Os resultados destacam os desafios identificados no cenário da formação continuada de professores no município. Questões como a disponibilidade de recursos, a adequação dos programas às necessidades reais dos educadores e a efetividade das estratégias implementadas se apresentam como áreas que requerem atenção especial. A análise das políticas públicas em vigor no Município de Álvares Florence/SP revela a importância de avaliar não apenas a quantidade de programas oferecidos, mas, principalmente, a efetividade de tais iniciativas. O impacto real na prática pedagógica, o engajamento dos professores e a promoção de práticas inovadoras tornam-se critérios essenciais para aferir o sucesso das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Formação continuada. Políticas públicas.

DA SILVA, Marcelo Aparecido. *O estado das políticas públicas educacionais na formação continuada dos professores em Álvares Florence/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the final results of a Master's degree in Education research developed with the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Curriculum, training of teachers and diversity” linked to the Research Group “NEPEM/CNPq (Multidisciplinary Study, Research and Extension Center)” the general objective of this study was to analyze public policies for the continued training of teachers in the municipal education network of Álvares Florence, located in the state of São Paulo. Specific objectives were proposed: understanding how national guidelines were adapted and applied at the local level, offering a detailed view of educational dynamics in a specific community; describe the public educational policies currently in force in Álvares Florence, specifically those related to continuing teacher training. The methodology chosen for the preparation of this work was qualitative bibliographic research. Using this bibliographic technique, the study was based on materials already published with the intention of supporting it, with a general overview of the main works of Brazilian authors. The theoretical foundation included renowned authors in the area, such as: Tardif (2012), Imbernon (2018), Novoa (2018), Saviani (2018), among others. The results highlight the challenges identified in the scenario of continuing teacher training in the municipality. Issues such as the availability of resources, the adequacy of programs to the real needs of educators and the effectiveness of implemented strategies present themselves as areas that require special attention. The analysis of public policies in force in the Municipality of Álvares Florence/SP reveals the importance of evaluating not only the number of programs offered, but, mainly, the effectiveness of such initiatives. The real impact on pedagogical practice, teacher engagement and the promotion of innovative practices become essential criteria for measuring the success of educational policies.

Keywords: Education. Continuing training. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Localização geográfica do município de Álvares Florence/SP

48

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AF- Álvares Florence

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CENFORPE- Centro de Formação de Profissionais da Educação

CF- Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GERFOR – Gerência de Formação dos Profissionais

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS- Mato Grosso do Sul

NEPEM - Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PAR - Programa Alfabetização Responsável

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCS – Plano de Cargos e Salários
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Política Nacional de Educação
PROFIC - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada
SME – Secretaria Municipal de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO BRASILEIRO	16
1.1 Trajetória de políticas públicas de formação continuada de professores de âmbito nacional no período de 1988 a 2021	16
1.1.1 Formação de professores segundo a Constituição Federal de 1988	28
1.1.2 Formação de professores segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	31
1.1.3 A formação de professores no Estado de São Paulo a partir da CF e da LDB	32
1.1.4 A formação de professores em São Paulo a partir das DCNs	37
1.1.5 A formação de professores em São Paulo a partir dos PNE (2010) e PNE (2014)	40
1.1.6 A formação de professores em São Paulo a partir da BNCC (2017)	43
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ÁLVARES FLORENCE/SP	47
2.1 A história da formação de professores no município de Álvares Florence/SP	48
2.1.1 Formação de professores a partir da Constituição Federal de 1988 no Município de Alvares Florence	50
2.1.2 Formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no Município de Alvares Florence	54
2.2 O impacto dos PNEs e da BNCC na educação em Álvares Florence/SP	56
3. ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	60
3.1 Estudos de caso sobre formação continuada	60
3.1.1 Principais achados da tese Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativa	61
3.1.2 Principais achados da tese <i>Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)</i>	63
3.1.3 Principais achado das teses <i>Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná</i>	66
3.1.4 Principais achados na dissertação <i>A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB</i>	68

3.2 Principais achados sobre a formação de professores no Estado de São Paulo (1988 - 2022)	70
3.3 Políticas de formação de professores em Álvares Florence/SP (1988-2021): Avanços ou retrocessos?	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXO I – ENQUADRAMENTO DAS CLASSES DOCENTES	91
ANEXO II – ENQUADRAMENTO DAS CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO	92
ANEXO III – ESCALA DE VENCIMENTO DOS DOCENTES	93
ANEXO IV – ESCALA DE VENCIMENTOS DO SUPORTE PEDAGÓGICO	94

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar, considero importante relatar uma breve narrativa da minha trajetória de formação e atuação no campo educacional e mais propriamente, na formação continuada docente. Minha vivência na educação se deu ainda, quando da época de estudante de graduação.

Como estagiário, cursando o primeiro ano de licenciatura em Matemática, ministrei minha primeira aula. Daí em diante, iniciou-se minha carreira na educação básica como professor eventual, posteriormente professor contratado temporariamente, professor mediador escolar comunitário, diretor escolar, vice-diretor escolar e atualmente, coordenador pedagógico.

Com o passar dos anos, me graduei em Pedagogia e cursei especializações voltadas à área da gestão escolar. Atuando como coordenador pedagógico, senti a necessidade de me aperfeiçoar no assunto de formação continuada de professores, foi então que busquei ingressar em um curso de mestrado.

A sociedade contemporânea demanda professores preparados para lidar com desafios diversos, incluindo a incorporação de tecnologias, a diversidade cultural e a individualidade dos alunos. As políticas de formação continuada devem estar alinhadas com essas demandas para garantir uma educação atualizada e relevante. O cenário educacional enfrenta desafios em constante evolução, incluindo a introdução de novas tecnologias, mudanças nas metodologias de ensino e a necessidade de lidar com a diversidade crescente de alunos.

A formação continuada é essencial para capacitar os professores a enfrentar esses desafios e adaptar suas práticas às demandas contemporâneas. O investimento em políticas eficazes de formação continuada não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também contribui para a valorização e satisfação profissional dos professores. Profissionais satisfeitos e bem preparados têm um impacto positivo direto no ambiente educacional.

Considerando o cenário educacional dinâmico e as demandas crescentes sobre os professores, o presente estudo se propôs a responder a seguinte problemática de pesquisa: Com base em evidências científicas, qual o estado atual das políticas públicas educacionais destinadas à formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Álvares Florence/SP?

Visando responder a essas inquietações, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as políticas públicas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Álvares Florence, situado no estado de São Paulo. Como objetivos específicos foram propostos: compreender de que forma as diretrizes nacionais foram adaptadas e aplicadas no

âmbito local, oferecendo uma visão detalhada das dinâmicas educacionais em uma comunidade específica; descrever as políticas públicas educacionais atualmente em vigor em Álvares Florence, especificamente aquelas relacionadas à formação continuada de professores.

A metodologia escolhida para a elaboração do presente trabalho foi a da pesquisa de procedimento documental e bibliográfico narrativa, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com objetivos de pesquisa exploratória. Com a utilização dessa técnica bibliográfica, o estudo se respaldou em materiais já publicados com a intenção de fundamentá-lo tendo como base autores renomados na área, como: Tardif (2012), Imbernon (2018), Novoa (2018), Saviani (2018), dentre outros.

A presente pesquisa justifica-se pela importância da formação contínua docente como pré-requisito para a construção de uma educação de qualidade. Pelas dificuldades ainda apresentadas por muitos professores para enriquecer suas práticas de ensino com o uso das metodologias de ensino. Ademais, a pesquisa proposta visa preencher lacunas de conhecimento, promovendo uma compreensão mais aprofundada do estado atual das políticas de formação continuada em Álvares Florence, proporcionando, assim, o aprimoramento do sistema educacional local e contribuindo para o avanço da área de formação docente.

Além da introdução e das considerações finais, o presente trabalho foi composto por três capítulos. Na introdução faz um breve apanhado do tema, problema de pesquisa, além do objetivo geral a ser alcançado, também os objetivos específicos e a justificativa para que este estudo seja realizado.

O Capítulo 1 iniciará a jornada, explorando a trajetória das políticas públicas de formação de professores em âmbito nacional. Serão analisados aspectos fundamentais, como a formação de professores conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Neste capítulo abordara-se, ainda, as políticas públicas de formação de professores em São Paulo, observando como essas políticas foram influenciadas pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010 e 2014, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

No capítulo 2, será realizado um estudo minucioso sobre a história da formação de professores no município de Álvares Florence, situado no estado de São Paulo. Ao desmembrar as políticas de formação implementadas nesse contexto específico, o capítulo fornecerá uma visão aprofundada das mudanças ao longo do tempo. Serão analisados também os impactos dessas políticas na educação do município de Álvares Florence, oferecendo uma compreensão

detalhada do cenário educacional local à luz das mudanças políticas ocorridas ao longo dos anos.

No Capítulo 3, será realizada uma análise aprofundada de estudos de caso relevantes sobre formação continuada de professores. Os principais achados desses estudos serão examinados minuciosamente sobre os diferentes contextos e práticas de formação de professores. Além disso, serão destacados os avanços significativos na formação de professores no estado de São Paulo ao longo do período de 1988 a 2022, bem como os progressos específicos alcançados em Álvares Florence. Esta análise crítica dos estudos de caso permitirá uma compreensão abrangente das tendências, desafios e sucessos na formação continuada de professores, fornecendo uma base sólida para as conclusões e recomendações finais deste trabalho estruturado.

Por fim, apresentam-se as considerações finais do trabalho realizado, podendo identificar de forma clara como a pesquisa foi realizada, como os objetivos foram alcançados e quais as limitações encontradas nesse processo. A seguir, apresentam-se as referências de livros, artigos, revistas, etc. usados para fundamentar o trabalho.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo, o objetivo é traçar uma linha do tempo das políticas públicas de formação continuada de professores, buscando entender a evolução da educação em âmbito nacional. O período de análise se estende desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2021, buscando identificar padrões, mudanças significativas e desafios enfrentados ao longo desse intervalo temporal.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental para a educação brasileira, estabelecendo princípios e diretrizes que orientaram as políticas educacionais nas décadas seguintes. Faz-se uma análise de como essas políticas influenciaram a formação de professores, enfocando a valorização da profissão e a busca por uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Além disso, examina-se o impacto da pandemia de COVID-19, que acelerou a implementação de métodos de ensino remoto e apresentou desafios inéditos para os educadores.

1.1 Trajetória de políticas públicas de formação continuada de professores de âmbito nacional no período de 1988 a 2021

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 205, estipula que a educação é um direito universal e uma responsabilidade do Estado, enfatizando a formação continuada dos professores como um meio para assegurar um ensino de excelência. O art. 206 reforça a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a necessidade da formação continuada para o constante aprimoramento de suas competências pedagógicas e conhecimentos. Além disso, o art. 208 estabelece a obrigação do Estado em prover auxílio técnico e financeiro aos municípios para garantir o acesso dos professores à formação continuada, promovendo, assim, a equidade no acesso a uma educação de qualidade em todo o país (Brasil, 1988).

A formação continuada, também conhecida como educação continuada ou educação permanente, é um processo fundamental no campo educacional, visando o aprimoramento contínuo dos conhecimentos e habilidades dos profissionais ao longo de suas carreiras. Segundo Imbernón (2018), renomado autor na área de formação de professores, a formação continuada não é apenas um conjunto de atividades de atualização, mas um processo complexo e dinâmico que engloba reflexão, prática e teoria. Ela vai além da simples transmissão de informações,

envolvendo a análise crítica das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e a adaptação às mudanças no ambiente educacional.

A Constituição desempenhou um papel fundamental no cenário educacional brasileiro ao estabelecer princípios e diretrizes que colaboraram significativamente com as políticas de formação de professores. Um dos principais avanços foi o reconhecimento da educação como um direito fundamental de todos, estabelecendo a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso à educação básica e promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, incluindo a formação adequada de professores.

A Constituição Federal de 1988 valorizou a profissão docente ao assegurar aos professores um piso salarial profissional nacional, vinculado à complexidade do trabalho e à necessidade de formação continuada. Esse dispositivo constitucional não apenas elevou a remuneração dos educadores, mas também incentivou a busca constante por aprimoramento, impactando diretamente a qualidade da formação oferecida nas instituições de ensino.

Ao estabelecer o ensino como um serviço público, a Constituição também reforçou a responsabilidade do Estado na formação de professores, impulsionando políticas públicas voltadas para a valorização e qualificação dos profissionais da educação, garantindo, assim, um corpo docente mais preparado e motivado para enfrentar os desafios educacionais do país.

A formação continuada de professores é um processo educacional essencial que vai além da formação inicial, proporcionando aos educadores oportunidades contínuas de aprendizado e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras. Este conceito reconhece que a educação está em constante evolução, com novas teorias, metodologias e tecnologias emergindo regularmente. Como tal, os professores precisam se manter atualizados para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. A formação continuada permite aos professores aprimorar suas habilidades pedagógicas, explorar novas abordagens de ensino e aprender sobre as últimas pesquisas educacionais (Libâneo, 2018).

Além disso, a formação continuada capacita os professores a enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula, como a diversidade cultural e a integração de tecnologia. Ao participar de programas de formação continuada, os educadores podem compartilhar experiências, discutir melhores práticas e colaborar com colegas, criando uma comunidade de aprendizado colaborativa. Esses programas também promovem a reflexão sobre a prática pedagógica, incentivando os professores a avaliar e aprimorar suas próprias metodologias (Nóvoa, 2018).

A formação continuada não apenas beneficia os educadores, mas também tem um impacto significativo nos alunos. Professores bem treinados e atualizados podem criar um

ambiente de aprendizado estimulante, inspirar seus alunos e ajudá-los a alcançar seu pleno potencial acadêmico. Além disso, os educadores que participam de programas de formação continuada estão mais aptos a adotar práticas inovadoras e adaptar suas aulas às necessidades específicas dos alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e personalizada.

Conforme destacado por Tardif (2012), a formação continuada permite aos professores aprofundar seus conhecimentos disciplinares, desenvolver competências didáticas avançadas e promover uma melhor compreensão dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Além disso, ela estimula a prática reflexiva, incentivando os professores a questionar suas próprias metodologias e buscar constantemente maneiras de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada não se limita ao período pós-formação inicial, mas se estende ao longo da carreira do educador. É um compromisso contínuo com a aprendizagem, capacitando os professores a se adaptarem às mudanças nas políticas educacionais, nas tecnologias e nas necessidades dos alunos. Autores como Gatti et al., (2019) enfatizam a importância da reflexão na prática profissional, destacando que os professores devem ser aprendizes ativos, engajando-se em processos reflexivos para aprimorar constantemente suas habilidades pedagógicas.

Portanto, essa formação não apenas enriquece o repertório de conhecimento dos educadores, mas também fortalece sua confiança, motivação e eficácia no ambiente de sala de aula. Ao investir na formação continuada dos professores, as instituições educacionais promovem não apenas o crescimento profissional dos docentes, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento educacional e social da sociedade (Oliveira, 2019).

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) tem desempenhado um papel fundamental na promoção da formação continuada de professores na região ibero-americana. Suas iniciativas são projetadas para fortalecer as habilidades e conhecimentos dos educadores, permitindo-lhes enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

A OEI realiza uma variedade de programas de formação continuada, incluindo cursos, workshops e conferências, que abrangem uma gama diversificada de temas, desde métodos de ensino inovadores até estratégias para lidar com a diversidade cultural e inclusão. Além disso, a organização promove a colaboração entre países ibero-americanos, facilitando a troca de boas práticas e experiências educacionais entre os educadores da região (Nóvoa, 2018).

Essas iniciativas não apenas enriquecem o desenvolvimento profissional dos professores, mas também contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da educação em toda a América Latina, Espanha e Portugal. A origem da formação continuada de professores no Brasil remonta a movimentos históricos e sociais que moldaram o sistema educacional do país.

Durante o período pós-ditadura militar, nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil passou por uma série de mudanças democráticas e educacionais. Foi nesse contexto que surgiram movimentos como a Educação Popular, fortemente influenciada pelo educador Paulo Freire. Este movimento defendia uma abordagem mais participativa e contextualizada à educação, incentivando a formação continuada dos professores como meio de aprimorar suas práticas pedagógicas e tornar o ensino mais relevante para as realidades locais dos alunos (Pereira, 2019).

Mais recentemente, movimentos sociais e avanços tecnológicos também têm influenciado a formação continuada de professores no Brasil. A crescente conscientização sobre a importância da inclusão educacional e a demanda por práticas pedagógicas mais inovadoras têm levado a iniciativas que oferecem formação especializada em áreas como educação inclusiva e tecnologias educacionais. Tais movimentos refletem uma compreensão cada vez mais sofisticada das necessidades educacionais em constante evolução e têm contribuído para a expansão e diversificação da formação continuada de professores no país (Gatti et al., 2019).

Para além das disposições gerais, a Constituição Federal exerce uma influência direta sobre as políticas educacionais. Ela estabelece princípios fundamentais que orientam a criação de leis e programas voltados para a formação continuada dos professores, com foco na qualidade do ensino e no reconhecimento dos profissionais da educação como elementos essenciais para o desenvolvimento do país

Dessa forma, a Constituição brasileira não apenas reconhece a relevância da formação continuada dos professores, mas também cria os fundamentos legais, por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Curricular Comum, dentre outros documentos necessários para garantir que essa formação seja acessível, justa e de alto padrão em todo o território nacional (Nóvoa, 2018).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, diversos documentos e políticas públicas foram implementados no Brasil, moldando significativamente a formação de professores. Entre esses documentos, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que estabeleceu metas para a educação brasileira, incluindo a valorização dos profissionais da educação. Esse plano

influenciou a formação de professores ao reconhecer a necessidade de investir na qualificação dos docentes, promovendo programas de formação continuada e incentivando a pesquisa educacional.

A partir da Constituição, foram implementadas outras políticas públicas com o objetivo de incentivar e apoiar a formação continuada de professores. Essas políticas se juntam a outras ainda vigentes, anteriores à Constituição, mas que contribuem para a manutenção e o desenvolvimento de programas e políticas de formação continuada para docentes, de maneira a reforçar a qualidade da educação básica e superior oferecida nos sistemas da rede pública e privada de ensino (Brasil, 1988).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1995 representou um marco importante na Educação no Brasil. Criado nesse ano, esse órgão assumiu um papel vital na formulação e implementação de políticas educacionais no país. Durante esse período, o CNE desempenhou um papel fundamental na reestruturação do ensino brasileiro, desenvolvendo diretrizes e normas que visavam melhorar a qualidade da educação em todos os níveis (Gatti et al., 2019).

Sua atuação abrangeu desde a definição de currículos escolares até a criação de mecanismos de avaliação educacional, contribuindo significativamente para a padronização e modernização do sistema educativo nacional. Por meio de diretrizes inovadoras, o conselho trabalhou para garantir que todos os alunos tivessem acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência (Santos, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei nº 9.394, reconhece a importância da capacitação em serviço para professores, afirmando que a formação continuada não é apenas um direito, mas também uma necessidade para a melhoria constante da qualidade do ensino, e estabelece que as redes de ensino, em colaboração com instituições de ensino superior, devem desenvolver programas de formação continuada, proporcionando aos professores oportunidades de atualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Isso não apenas elevou o padrão de qualidade do corpo docente, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo no ambiente escolar, beneficiando diretamente os alunos, que recebem uma educação mais qualificada e inovadora, e destaca a necessidade de incentivar a pesquisa e a produção do conhecimento pedagógico (Oliveira, 2019).

A LDBEN estimulou parcerias entre escolas e instituições de ensino superior, permitindo que os professores participassem de programas de mestrado e doutorado, aprimorando assim suas habilidades de pesquisa e aprofundando seus conhecimentos. Essa abordagem integral da formação continuada não apenas fortaleceu a capacidade dos professores de transmitir conhecimento, mas também os capacitou a contribuir ativamente para o

desenvolvimento de métodos de ensino inovadores e eficazes, enriquecendo assim o cenário educacional brasileiro (Brasil, 1996).

A partir das exigências da LDBEN, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi um programa essencial no contexto da educação brasileira, criado em 1996, que promovia recursos financeiros para o ensino fundamental e a formação continuada dos professores. Parte dos recursos do Fundef era destinada à valorização do magistério, incluindo investimentos em programas de formação continuada, workshops, cursos e outras iniciativas educacionais, sendo fundamental para aprimorar as habilidades pedagógicas dos professores, e garantindo que estivessem sempre atualizados com as melhores práticas educacionais (Saviani, 2018).

A transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) representou um marco na política educacional brasileira. O FUNDEF, criado em 1996, tinha seu foco exclusivo no ensino fundamental, e embora tenha sido um importante instrumento para financiar a educação básica, não contemplava toda a extensão da educação básica, que inclui também a educação infantil e o ensino médio. Com a criação do FUNDEB em 2007, a abrangência foi expandida para incluir todas as etapas da educação básica, garantindo um financiamento mais amplo e equitativo para a educação pública no Brasil (Silva, 2015).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a formação de professores no Brasil foi impulsionada por diretrizes educacionais que visam à melhoria constante do ensino. Os PCN foram criados para orientar a prática pedagógica, fornecendo um conjunto de referências para os professores em várias disciplinas e níveis de ensino. Ao seguir as diretrizes estabelecidas nos PCN, os professores puderam aprimorar suas habilidades pedagógicas, adaptando-se às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea (Saviani, 2018).

A Resolução CNE/CP 01/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é um documento fundamental no cenário educacional brasileiro, publicado em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), definindo os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica (Silva; Cruz, 2018)

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 representou um avanço significativo ao reconhecer a formação continuada dos professores como um elemento relevante para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, entendendo essa formação não

apenas como um processo isolado, mas como uma prática constante e dinâmica, essencial para o aprimoramento profissional dos educadores, e estabelecendo metas e diretrizes claras para promover a formação continuada e incentivar a criação de programas e políticas específicas nos âmbitos federal, estadual e municipal, além de enfatizar a importância da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a formação continuada como um direito desses trabalhadores e como um investimento estratégico para o desenvolvimento do país (Dourado, 2016).

Essa resolução destaca a importância da interdisciplinaridade, da contextualização, do uso de tecnologias educacionais e da prática reflexiva na formação dos docentes, e também a necessidade de uma sólida base teórica aliada à experiência prática, promovendo assim uma formação mais completa e alinhada com as demandas contemporâneas da educação. A resolução tornou-se um guia essencial para as instituições de ensino superior na elaboração de seus currículos, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da formação de professores em todo o Brasil (Diniz, 2016).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surgiu como uma iniciativa governamental para expandir o acesso ao ensino superior público no Brasil, especialmente em regiões remotas e desassistidas. Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi criada como um sistema integrado de educação à distância (EaD), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com instituições públicas de ensino superior (Saviani, 2018).

O contexto histórico que deu origem à UAB remonta à necessidade de ampliar a oferta de vagas no ensino superior e democratizar o acesso à educação de qualidade em todo o país. Com o avanço da tecnologia e da internet, a modalidade de ensino a distância tornou-se uma alternativa viável e eficaz para atender a essa demanda crescente por educação superior (Nóvoa, 2018).

O decreto que instituiu a UAB estabeleceu as diretrizes para a criação e operação do sistema, definindo as responsabilidades das instituições parceiras, os critérios de seleção de alunos e o processo de oferta de cursos e programas. Desde então, a UAB tem se consolidado como um importante instrumento de inclusão educacional e social, promovendo o acesso de milhares de estudantes de todo o país a cursos de graduação e pós-graduação de qualidade, por meio da modalidade EaD (Imbernon, 2018).

Nas universidades públicas, a UAB se destaca como um programa que fortalece a missão institucional de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, ampliando o alcance e o impacto das atividades acadêmicas. Por meio de parcerias estratégicas entre as universidades

públicas e os polos de apoio presencial da UAB, as instituições de ensino superior têm conseguido expandir sua atuação para além dos limites físicos de seus campi, alcançando novos públicos e contribuindo para a formação de profissionais qualificados em todo o território nacional (Gatti et al., 2019)

Desde a sua criação, a UAB tem se consolidado como uma ferramenta valiosa para a expansão e aprimoramento do ensino superior no Brasil. Sua abordagem inclusiva e acessível tem proporcionado oportunidades educacionais para milhares de brasileiros, fortalecendo não apenas a educação superior, mas também o tecido social do país. Por meio da UAB, o Brasil tem avançado na direção de uma educação mais igualitária e acessível, promovendo o desenvolvimento humano e intelectual de sua população. (Fichter et al., 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, criadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem os parâmetros necessários para o desenvolvimento de currículos que promovam uma formação sólida e abrangente. (Fichter et al., 2021).

Além de focar nas competências essenciais para a atuação dos pedagogos na educação básica, as diretrizes também reconhecem a importância da formação continuada ao longo da carreira profissional, incentivando a inserção de estratégias que estimulem a aprendizagem ao longo da vida, enfatizando a necessidade de os pedagogos se manterem atualizados com as tendências educacionais, as inovações pedagógicas e as demandas da sociedade em constante mudança. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia não apenas orientam a formação inicial dos profissionais, mas também valorizam e incentivam a sua contínua busca por conhecimento e aprimoramento ao longo de toda a sua carreira (Saviani, 2018).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica são iniciativas fundamentais para a formação de professores no Brasil. O PIBID proporciona aos estudantes de licenciatura uma experiência prática enriquecedora nas escolas públicas, permitindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e o contato direto com a realidade educacional. Já a Residência Pedagógica complementa a formação inicial dos futuros professores por meio de atividades práticas supervisionadas, possibilitando uma imersão mais profunda na prática docente e a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. Ambos os programas visam preparar os futuros docentes para os desafios da sala de aula, promovendo uma formação mais sólida e alinhada às demandas da educação contemporânea (Gatti et al., 2019)

Em 2024, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica continuam a desempenhar papéis fundamentais na formação de futuros professores no Brasil. O PIBID, que foi criado para proporcionar aos estudantes de licenciatura uma experiência prática de ensino nas escolas públicas, continua a oferecer oportunidades valiosas de imersão na realidade escolar, possibilitando aos participantes o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e o aprimoramento da prática docente (Johann et al., 2024).

Por sua vez, a Residência Pedagógica, que tem como objetivo complementar a formação inicial dos futuros professores por meio de atividades práticas supervisionadas por professores experientes, segue desempenhando um papel crucial na preparação dos novos docentes. Ao proporcionar uma vivência mais intensiva e prolongada no ambiente escolar, a Residência Pedagógica permite aos participantes uma imersão mais profunda na realidade da sala de aula e uma oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial (Faheina, 2024).

Ambos os programas, PIBID e Residência Pedagógica, contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, ao proporcionar uma formação mais sólida e alinhada às demandas e desafios da prática docente contemporânea. Ao integrar teoria e prática, esses programas buscam preparar os futuros professores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos. Assim, em 2024, o PIBID e a Residência Pedagógica continuam a ser pilares importantes na formação inicial de professores no Brasil, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora. (Johann et al., 2024)

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida em 2009 no Brasil, representa um compromisso significativo com a melhoria da qualidade educacional no país. Essa política foi elaborada visando fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores escolares e demais membros da comunidade educacional. Por meio de diretrizes claras, a política estabelece padrões de excelência para os cursos de licenciatura, promove a valorização dos educadores e incentiva programas de capacitação que estejam alinhados com as necessidades da Educação Básica (Imbernon, 2018).

A Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR) surgiu como uma resposta inovadora às demandas da educação no Brasil. Criada em 2008, essa iniciativa representa um marco no desenvolvimento profissional dos educadores no país. A RENAFOR foi concebida como uma rede colaborativa, envolvendo instituições de ensino superior, órgãos

governamentais e professores da educação básica, com o objetivo de promover a formação continuada de qualidade para os docentes. Desde a sua criação, a rede tem desempenhado um papel significativo no aprimoramento das práticas pedagógicas, proporcionando oportunidades de aprendizado contextualizado e relevante para os professores (Gatti et al., 2019).

Uma das características distintivas da RENAFOR é a sua capacidade de se adaptar às necessidades específicas de diferentes regiões e contextos educacionais. Por meio de parcerias estratégicas, a rede desenvolve programas de formação continuada que atendem às demandas locais, considerando aspectos como diversidade cultural, inclusão e tecnologia educacional. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos professores, mas também contribui para a melhoria do ensino nas escolas de todo o país (Oliveira, 2019).

A RENAFOR também se destaca por promover uma abordagem colaborativa e interdisciplinar na formação dos professores. Ao criar espaços para o compartilhamento de conhecimentos, experiências e boas práticas, a rede fomenta um ambiente de aprendizado mútuo. Essa troca de informações não apenas fortalece as competências dos professores, mas também cria uma comunidade educacional coesa e solidária, onde os educadores podem se apoiar mutuamente no processo de ensino-aprendizagem (Dourado, 2016).

Além disso, a RENAFOR desempenha um papel fundamental na disseminação de inovações educacionais. Ao identificar e difundir metodologias pedagógicas eficazes, a rede contribui para a padronização de práticas educacionais qualificadas em todo o país. Esse compartilhamento de conhecimento não apenas eleva o padrão de ensino, mas também inspira outros educadores a adotarem estratégias pedagógicas inovadoras, promovendo assim uma cultura de aprendizado contínuo e melhoria constante no cenário educacional brasileiro (Diniz, 2016).

A RENAFOR também investe em tecnologias educacionais, integrando a formação continuada com ferramentas digitais inovadoras. Essa abordagem contemporânea não apenas prepara os professores para o uso adequado da tecnologia na sala de aula, mas também promove a inclusão digital, capacitando-os a utilizar recursos online de forma pedagogicamente eficaz (Saviani, 2018).

O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é uma iniciativa do governo brasileiro, criada em 2009, que visa proporcionar a formação continuada de professores que já atuam na educação básica, especialmente em regiões remotas e carentes do país. O PARFOR é uma resposta às demandas por uma educação de qualidade e à necessidade de valorização dos professores, reconhecendo a importância desses profissionais no processo educacional (Machado, 2009).

O PARFOR contribui significativamente para a formação continuada ao oferecer uma educação superior de qualidade a professores que, de outra forma, teriam dificuldades em acessá-la, seja devido à distância física das instituições de ensino superior ou a limitações financeiras. Além disso, ao promover a qualificação dos professores, o programa impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos, proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora e eficaz (Costa, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, representou um marco para o desenvolvimento da educação no país, traçando metas e estratégias para os próximos anos. Um dos aspectos centrais do PNE é o foco na formação continuada de professores, reconhecendo a importância vital dos educadores no processo de transformação educacional. O PNE estabelece metas específicas relacionadas à formação docente, com o objetivo de promover a qualificação e atualização constante dos professores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula (Imbernon, 2018).

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (PROFIC), criado em 2017, contribuiu para o processo de formação continuada de professores no Brasil. Reconhecendo a importância dos educadores no processo de transformação educacional, o PROFIC oferece oportunidades de aprendizado contínuo, capacitando os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios modernos da sala de aula. (Campos, 2019).

Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2021. A BNCC estabeleceu diretrizes para os currículos escolares em todo o país, impactando diretamente a formação de professores ao definir as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da educação básica. Isso implica uma revisão dos métodos de ensino e, por conseguinte, na formação dos educadores, que precisam estar alinhados com as novas exigências curriculares (Fichter et al., 2021).

Professores que investem em formação continuada frequentemente encontram uma série de oportunidades e benefícios no mercado de trabalho, destacando-se como profissionais altamente qualificados e comprometidos com o desenvolvimento contínuo. Uma das maiores vantagens é a atualização constante de conhecimentos e técnicas pedagógicas. A educação está sempre evoluindo, e professores que participam de programas de formação continuada estão mais aptos a incorporar métodos inovadores e estratégias de ensino modernas em suas aulas.

Isso não apenas beneficia os alunos, mas também faz com que esses educadores sejam altamente valorizados pelas instituições de ensino (Imbernon, 2018).

Outro diferencial é a capacidade aprimorada de adaptação a diferentes contextos e diversidade de alunos. A formação continuada muitas vezes inclui treinamentos sobre inclusão e diversidade, permitindo que os professores atendam às necessidades de uma gama mais ampla de estudantes, independentemente de suas origens, habilidades ou desafios de aprendizado. Professores que compreendem as nuances da diversidade cultural e social em suas salas de aula são essenciais para criar ambientes educacionais acolhedores e produtivos (Diniz, 2016).

A formação continuada também proporciona oportunidades para a especialização em áreas específicas da educação. Professores que se especializam em temas como educação especial, tecnologia educacional ou linguística aplicada se destacam em escolas que buscam profissionais altamente qualificados em campos específicos. Essa especialização não apenas amplia as oportunidades de carreira, mas também pode resultar em salários mais elevados e posições de liderança em escolas e organizações educacionais (Costa, 2016).

Além disso, a formação continuada frequentemente proporciona aos professores habilidades de comunicação aprimoradas. Professores que participam de workshops e cursos muitas vezes melhoram suas habilidades de comunicação oral e escrita, essenciais para interações eficazes com alunos, pais e colegas de trabalho. Essas habilidades são valiosas não apenas dentro da sala de aula, mas também em funções administrativas ou de coordenação (Veiga, 2018).

Outra vantagem é a capacidade de lidar com situações complexas e desafiadoras de maneira mais eficaz. A formação continuada frequentemente inclui treinamento em resolução de problemas, gestão de conflitos e desenvolvimento de habilidades emocionais. Professores que podem navegar em situações complicadas com calma e empatia são altamente valorizados, especialmente em contextos educacionais onde interações positivas e soluções construtivas são essenciais (Vieira, 2018).

Além disso, essa formação frequentemente oferece oportunidades para o desenvolvimento de liderança. Professores que buscam treinamento adicional muitas vezes são considerados para funções de liderança, como coordenadores de departamento, diretores adjuntos ou mentores de professores novos. Essas posições não apenas fornecem um papel de influência na escola, mas também podem levar a oportunidades mais amplas de carreira, incluindo posições administrativas e de gestão educacional em nível local, regional ou nacional (Libâneo, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco fundamental para a formação de professores no Brasil, estabelecendo diretrizes claras e

objetivas para a educação básica no país. A BNCC enfatiza a importância da contextualização dos conteúdos, incentivando os professores a relacionarem os temas abordados em sala de aula com a realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. (Fichter et al., 2021).

A formação de professores segundo a BNCC não se limita apenas à transmissão de conteúdos específicos, mas também envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que estimulem o protagonismo dos alunos e promovam um ambiente de aprendizado inclusivo e diversificado. Dessa forma, a BNCC não apenas define o que os alunos devem aprender, mas também orienta como os professores devem ensinar, promovendo uma educação de qualidade, alinhada com as demandas da sociedade contemporânea (Santos, 2019).

1.1.1 Formação de professores segundo a Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal estabelece princípios e diretrizes essenciais para a formação inicial de professores. No art. 205, ela define a educação como um direito de todos e um dever do Estado, indicando implicitamente a importância da formação de profissionais qualificados para garantir esse direito.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Dentro desse contexto, a formação de professores desempenha um papel essencial, pois são eles os responsáveis por transmitir conhecimento e valores fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Constituição de 1988 reconhece, pois, a importância da formação docente ao afirmar que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Além disso, o art. 206 destaca a necessidade de valorização dos profissionais da educação, ressaltando que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 [...]

VII - garantia de padrão de qualidade.
 [...]

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988)

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece as bases para uma política educacional que prioriza a formação de professores como um elemento-chave para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro e para o alcance de uma educação de qualidade para todos.

No art. 208, a Constituição demonstra uma preocupação direta com as condições de ensino, incluindo a formação dos professores, para assegurar um ambiente educacional adequado aos estudantes (Brasil, 1988). Além disso, o mesmo artigo destaca a necessidade de oferta de educação especializada para pessoas com deficiência, o que implica em uma formação inicial dos professores capaz de lidar com essa diversidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 [...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 [...] (Brasil, 1988)

Nesse contexto, a formação de professores assume um papel fundamental, uma vez que são os educadores os responsáveis por conduzir esse processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A formação docente, portanto, é essencial para assegurar que os professores estejam devidamente capacitados para cumprir essa importante missão, preparando-os não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para promover valores éticos, sociais e cidadãos.

Adicionalmente, a Constituição também define, no art. 211, a responsabilidade dos Estados, Municípios e Distrito Federal na organização e manutenção dos sistemas de ensino. Isso inclui a criação de normas para a formação inicial de professores, assegurando que os futuros educadores estejam devidamente preparados para atuar nas escolas dessas localidades.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
 [...]

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

financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
[...] (Brasil, 1988)

Dentro desse contexto, a formação de professores é um aspecto crucial para a efetivação desse direito, uma vez que a qualidade da educação oferecida está diretamente relacionada à competência e à dedicação dos profissionais que atuam nas escolas. Portanto, investir na formação inicial e continuada dos professores é essencial para garantir o pleno funcionamento do sistema educacional e para promover a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Ainda, a Constituição, em seu art. 214, estabelece que a lei defina o plano nacional de educação, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzem à oferta de um ensino de qualidade.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...]

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

[...] (Brasil, 1988)

No contexto da formação de professores, essa disposição constitucional ressalta a importância da qualificação dos profissionais que atuam nesses níveis de ensino, uma vez que são fundamentais para assegurar o acesso e a qualidade da educação desde a primeira infância. A formação adequada dos professores nesses estágios iniciais da vida escolar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Por fim, o art. 227 da Constituição destaca a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na garantia dos direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação de qualidade. Isso implica em uma formação inicial de professores que esteja alinhada com uma perspectiva de educação como um processo coletivo, envolvendo não apenas a escola, mas toda a comunidade no desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a formação de professores ganha destaque como um elemento essencial para garantir a efetivação desse direito, proporcionando uma educação de qualidade e promovendo o pleno desenvolvimento dos jovens. Investir na formação de professores não apenas fortalece o sistema educacional, mas também contribui para o desenvolvimento humano

e social, preparando os indivíduos para uma participação ativa na sociedade e para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

1.1.2 Formação de professores segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída no Brasil pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o marco legal que estabelece as bases para o sistema educacional brasileiro. Ela delinea princípios fundamentais para a organização e o funcionamento da educação em todas as suas etapas, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 1996).

Uma das principais características da LDBEN é sua ênfase na descentralização do ensino, conferindo autonomia aos Estados, municípios e escolas na definição de seus currículos e políticas educacionais. Também estabelece a obrigatoriedade do ensino básico e a gratuidade em estabelecimentos públicos, garantindo o acesso universal à educação (Brasil, 1996).

A LDBEN também introduziu importantes inovações, como a valorização dos profissionais da educação, enfatizando a necessidade de formação continuada para professores e a criação de planos de carreira para os trabalhadores da educação. Além disso, ela abriu espaço para a diversificação do ensino, permitindo a criação de cursos técnicos e tecnológicos, bem como o estabelecimento de parâmetros curriculares que respeitem a diversidade cultural e regional do país (Brasil, 1996).

Em seu texto, a LDBEN reconhece a necessidade de uma sólida formação inicial para os professores, definindo que a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, deve ser ministrada por profissionais com formação específica em nível superior, ou seja, licenciatura. No entanto, na educação infantil e anos iniciais, ainda se admite curso de nível médio, desde que com habilitação para tal fim. Essa medida visa garantir que os educadores possuam conhecimentos teóricos sólidos em suas áreas de atuação, preparando-os adequadamente para lecionar nas diferentes etapas da educação básica (Tardif, 2012)

Abaixo, apresenta-se o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) aborda a formação de docentes para atuar na educação básica.

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:
V - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, bem como na avaliação do desempenho e na produção científica ou técnica;

VI - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
[...]
VIII - formação continuada e especialização para o aperfeiçoamento profissional.
(Brasil, 1996)

Observa-se que o referido dispositivo constitucional reforça a importância da formação específica e adequada para os futuros profissionais da educação, destacando que essa formação deve ser realizada em instituições devidamente credenciadas e reconhecidas pelo sistema de ensino. A LDBEN também estabelece a formação continuada como um direito e uma necessidade para os professores ao longo de suas carreiras. Reconhecendo a importância do desenvolvimento profissional constante, a lei incentiva os sistemas de ensino a promoverem programas de capacitação e atualização para os educadores. (Nóvoa, 2018)

Além disso, a LDBEN enfatiza a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a lei prevê a criação de planos de carreira para os profissionais do magistério, estabelecendo critérios para progressão na carreira e valorização salarial. Esses planos visam reconhecer a experiência e a qualificação dos professores, incentivando-os a investir em sua formação e aprimoramento (Vieira, 2018).

A lei também destaca a importância da formação pedagógica na preparação dos professores, exigindo que os cursos de licenciatura incluam disciplinas específicas sobre didática e práticas pedagógicas. Essa abordagem visa fornecer aos futuros professores as habilidades necessárias para desenvolver métodos de ensino eficazes, compreender as diferentes necessidades dos alunos e adaptar suas práticas de acordo com o contexto educacional em que estão inseridos (Saviani, 2018).

Além disso, a LDBEN reconhece a importância da formação de professores para o contexto da educação inclusiva. A lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar condições adequadas para que os professores possam atuar de forma eficaz na inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso inclui, entre outras medidas, oferecer formação específica para os professores lidarem com a diversidade dos alunos (Oliveira, 2019).

1.1.3 A formação de professores no Estado de São Paulo a partir da CF e da LDBEN

O papel do Poder Público na formação de professores é de extrema importância para garantir um sistema educacional de qualidade e preparar educadores capacitados para enfrentar

os desafios do ensino contemporâneo. Primeiramente, o Poder Público tem a responsabilidade de criar políticas educacionais sólidas e consistentes que orientem a formação de professores, alinhadas às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. Isso envolve a definição de currículos adequados, atualizados e adaptados às demandas modernas, incluindo temas como tecnologia, diversidade e inclusão (Dourado, 2016).

Além disso, o Poder Público deve investir em programas de formação inicial e continuada de professores, proporcionando acesso a cursos de qualidade, workshops, seminários e outras atividades que promovam o desenvolvimento profissional. Estes programas devem ser acessíveis a todos os educadores, independentemente de sua localização geográfica ou nível de ensino em que atuam. Além disso, é essencial oferecer incentivos financeiros e reconhecimento profissional para aqueles que buscam aprimorar suas habilidades por meio da educação continuada (Saviani, 2018).

O Poder Público deve garantir recursos suficientes para essas instituições, permitindo que elas ofereçam uma formação de qualidade, com infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e programas inovadores. Além disso, deve haver um esforço contínuo para melhorar as condições de trabalho dos professores, incluindo salários justos, ambiente educacional adequado e apoio emocional para lidar com os desafios da profissão (Nóvoa, 2018).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) representaram marcos fundamentais na história da educação brasileira. Esses documentos estabeleceram princípios e diretrizes que não apenas definiram a estrutura do sistema educacional do país, mas também influenciaram profundamente a abordagem sobre a formação de professores em documentos posteriores. (Fichter et al., 2021).

Esses princípios fundamentais incorporados na Constituição e na LDBEN serviram de alicerce para documentos posteriores relacionados à formação de professores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Fichter et al., 2021).

Os PCN, por exemplo, lançados em 1997, foram influenciados pelas diretrizes da LDBEN e delinearão os conteúdos essenciais que deveriam ser ensinados nas escolas brasileiras. Ao integrar a formação de professores nesses conteúdos, os PCN estabeleceram um padrão de competências e habilidades esperadas dos educadores, conectando diretamente a formação docente com os objetivos educacionais nacionais (Neto, 2016).

Posteriormente, as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, introduzidas em 2002, ampliaram essas orientações, enfatizando a importância da formação continuada, do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da compreensão das diversidades presentes no contexto educacional brasileiro (Costa, 2016).

Já a BNCC, implementada em 2017, trouxe uma abordagem mais específica e detalhada sobre o que os alunos brasileiros deveriam aprender em cada etapa da educação básica. Isso teve um impacto significativo na formação de professores, orientando os currículos das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, influenciando os métodos de ensino e aprendizagem nas escolas (Saviani, 2018)

Segundo as ideias de Nóvoa (2018), a CF e a LDBEN estabeleceram os pilares essenciais para a educação no Brasil, moldando não apenas a estrutura educacional, mas também a forma como os professores são formados e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Esses princípios foram incorporados em documentos subsequentes, garantindo uma continuidade nas políticas educacionais e uma abordagem coesa na formação de professores em todo o país.

No contexto específico de São Paulo, a Lei Estadual nº 10.403/1971 representa um marco importante na formação de professores no Estado. Esta legislação estabelece as diretrizes e bases do ensino em São Paulo, definindo critérios essenciais para a formação inicial e continuada dos educadores. De acordo com essa lei, os programas de formação de professores devem ser elaborados considerando não apenas os aspectos teóricos do ensino, mas também as práticas pedagógicas inovadoras e as necessidades específicas dos alunos. Isso cria um ambiente propício para o desenvolvimento de profissionais da educação altamente capacitados e preparados para enfrentar os desafios modernos das salas de aula (Brasil, 1971).

Além disso, essa lei também enfatiza a importância da formação continuada dos professores. Estabelece mecanismos para que os educadores possam participar regularmente de cursos de atualização, workshops e outras atividades de desenvolvimento profissional. Esse enfoque na formação continuada permite que os professores estejam sempre atualizados com as últimas tendências educacionais, garantindo um ensino de qualidade e eficaz aos estudantes paulistas (Brasil, 1971).

Outro ponto fundamental dessa lei estadual é o incentivo à pesquisa e à inovação na formação de professores. Ela promove a criação de espaços acadêmicos e oportunidades para que os educadores possam se envolver em pesquisas educacionais, explorando novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais e estratégias pedagógicas avançadas (Brasil, 1971). Isso não apenas eleva o nível de competência dos professores, mas também contribui

significativamente para o progresso do sistema educacional de São Paulo como um todo, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos.

A Lei do Piso, oficialmente denominada Lei Federal nº 11.738/2008, é uma legislação brasileira que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Ela foi aprovada em 16 de julho de 2008 e entrou em vigor em 1º de janeiro de 2009 (Brasil, 2008)

Essa lei estabelece um valor mínimo a ser pago aos professores da rede pública de ensino em todo o território nacional, com jornada de trabalho de 40 horas semanais. O objetivo é garantir um salário digno como forma de valorização da profissão e melhoria das condições de trabalho dos educadores (Brasil, 2008)

Anualmente, a Lei do Piso é atualizada para acompanhar o aumento do valor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a inflação do período. Esse reajuste ocorre geralmente no início de cada ano, por meio de uma Medida Provisória editada pelo governo federal ou por meio de projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional (Oliveira, 2020).

No contexto específico do Estado de São Paulo, a aplicação da Lei do Piso para os professores da rede pública é obrigatória, conforme determina a legislação federal. No entanto, além do piso salarial nacional, o estado pode estabelecer políticas adicionais relacionadas à valorização e formação dos professores, conforme as necessidades e particularidades locais. Isso pode incluir a concessão de gratificações por formação, a oferta de programas de formação continuada, entre outras iniciativas (Barboza, 2023)

A Lei Estadual nº 16.710/2018, no Estado de São Paulo, é uma legislação de grande relevância que estabelece a Política Estadual de Formação Permanente de Profissionais da Educação Básica. Esta lei visa promover a melhoria contínua da qualidade da educação paulista, reconhecendo a importância da formação continuada dos profissionais que atuam na área educacional (Brasil, 2018)

Em primeiro lugar, a lei estabelece diretrizes para a formação permanente dos profissionais da educação básica, incluindo professores, gestores escolares, supervisores educacionais e demais integrantes da equipe pedagógica. Isso demonstra o compromisso do Estado de São Paulo em investir no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo educacional. (Brasil, 2018)

Além disso, a legislação prevê a criação de programas e ações específicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, considerando as necessidades e demandas identificadas em cada contexto escolar. Esses programas podem abranger temas

como metodologias de ensino, avaliação educacional, uso de tecnologias na educação, entre outros. (Jacomini et al., 2022)

A Lei Estadual nº 16.710/2018 também estabelece mecanismos de avaliação e monitoramento da formação permanente dos profissionais da educação, garantindo a efetividade das ações desenvolvidas e o alcance dos objetivos propostos. Isso possibilita uma constante avaliação dos resultados obtidos e ajustes necessários para o aprimoramento das práticas educacionais (Brasil, 2018)

Outro aspecto relevante da legislação é sua preocupação com a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a formação continuada como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Isso contribui para a promoção de um ambiente de trabalho mais estimulante e valorizado. (Oliveira, 2020).

Ademais, a lei incentiva a participação dos profissionais da educação em cursos de capacitação, seminários, congressos e outras atividades de formação, promovendo a troca de experiências e o enriquecimento do conhecimento pedagógico. Por fim, a Lei Estadual nº 16.710/2018 reforça o compromisso do Estado de São Paulo com a educação de qualidade, destacando a formação permanente dos profissionais como um dos pilares para o fortalecimento do sistema educacional paulista. Isso evidencia a importância atribuída pelo Estado à constante atualização e aprimoramento dos profissionais que atuam na educação básica. (Oliveira, 2020).

A Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, promulgada pelo Estado de São Paulo, instituiu Planos de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio, Diretores Escolares e Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. O documento cria uma estrutura organizacional detalhada para os profissionais da educação, delineando critérios específicos para diferentes aspectos de suas carreiras (Brasil, 2022).

O plano estabelece a criação de classes de docentes, com ingresso por meio de concurso público, exigindo formação mínima em curso superior de Licenciatura Plena. Os professores podem atuar em diferentes trilhas, como Regência, Especialista Educacional e Gestão Educacional. Durante os primeiros três anos de serviço, os docentes passam por um estágio probatório, onde são submetidos a avaliações de desempenho e participam de cursos de formação (Brasil, 2022).

A jornada de trabalho é definida em duas modalidades: Jornada Completa de Trabalho Docente, com 25 horas semanais, e Jornada Ampliada de Trabalho Docente, com 40 horas semanais. Além disso, há a possibilidade de carga suplementar de trabalho, de forma facultativa, permitindo aos professores acumular até 44 horas semanais (Brasil, 2022).

A remuneração dos professores é feita exclusivamente por subsídio, que varia conforme a qualificação, como Licenciatura Plena, Mestrado ou Doutorado. A evolução na carreira é baseada em desempenho e desenvolvimento, com critérios específicos para cada trilha profissional. O ocupante do cargo de Professor pode evoluir para trilhas de especialização ou gestão após o estágio probatório e obtenção de evolução por desempenho (São Paulo, 2022).

Há critérios rígidos para a evolução, incluindo requisitos como desempenho excepcional, frequência positiva sem atrasos ou faltas, e participação em cursos de atualização. Os interstícios para progressão na carreira variam de acordo com as referências, sendo reduzidos para profissionais com desempenho excepcional (Seduc, 2022).

Em caso de afastamentos ou licenças, os períodos de interstício são suspensos. No entanto, três faltas injustificadas implicam o reinício da contagem do interstício. Na eventualidade de vacância, o cargo retorna à referência inicial da carreira. (Jacomini et al., 2022). Observa-se, assim, que a referida lei proporciona uma estrutura clara para a carreira dos professores da rede estadual de São Paulo, estabelecendo critérios rigorosos para progressão e garantindo a qualidade do ensino por meio de avaliações regulares e formação contínua (São Paulo, 2022).

Além das leis e diretrizes, é fundamental mencionar a importância das instituições de ensino superior na formação de professores em São Paulo. Universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) contribuíram na formação inicial e continuada de educadores, oferecendo cursos de licenciatura, programas de mestrado e doutorado em educação, e promovendo pesquisas que contribuem para o aprimoramento do sistema educacional paulista. (Oliveira, 2020).

1.1.4 A formação de professores em São Paulo e suas relações com as DCNs

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são documentos normativos fundamentais para orientar a organização e o desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. Ao longo das últimas décadas, essas diretrizes têm passado por revisões significativas para acompanhar as transformações no campo educacional e as demandas da sociedade contemporânea (Fichter et al., 2021)

Em 2002, as primeiras DCN para os cursos de licenciatura foram estabelecidas, visando aprimorar a formação inicial dos professores. Naquela época, o foco estava na necessidade de

uma sólida base teórica aliada à prática pedagógica, buscando a articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação e as demandas da educação básica (Brasil, 2002)

Em 2015, as DCN passaram por uma revisão que trouxe importantes mudanças para os cursos de formação de professores. Nessa atualização, houve um fortalecimento da ênfase na valorização da docência, na interdisciplinaridade, na contextualização dos conteúdos e na integração entre teoria e prática. Além disso, as novas diretrizes ressaltaram a importância da formação para a promoção da equidade e da inclusão na educação (Brasil, 2015)

Em 2019, as DCN foram novamente revisadas para atender às demandas do contexto educacional contemporâneo. Nessa atualização, houve uma maior valorização da formação voltada para a prática pedagógica reflexiva e crítica, com ênfase na pesquisa e na inovação no processo formativo dos professores. Ainda em 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, reforçando o compromisso com a qualidade da formação inicial dos docentes (Brasil, 2019)

Já em 2020, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 tratou da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos, programas e atividades de formação continuada em todo o país, demonstrando a importância do aprimoramento profissional dos docentes em serviço (Brasil, 2020)

Uma das principais diferenças entre as duas últimas resoluções supracitadas está no público-alvo: enquanto a Resolução 02/2019 se volta para os futuros professores em formação inicial, a Resolução 01/2020 direciona-se aos professores em exercício, ou seja, aqueles que já estão atuando nas escolas. Isso demonstra uma preocupação com diferentes etapas da carreira docente e a importância de investir na formação ao longo de toda a trajetória profissional. (Oliveira, 2020).

Ambas as resoluções são de extrema relevância para a educação no Brasil, pois garantem uma abordagem abrangente da formação de professores, contemplando tanto a preparação inicial dos novos profissionais quanto o aperfeiçoamento contínuo dos que já estão em atuação. Dessa forma, contribuem para a valorização da profissão docente e para a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras. (Oliveira, 2020).

Essas sucessivas atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais refletem o compromisso do país em promover uma formação de qualidade para os professores, capaz de prepará-los para os desafios e demandas da educação contemporânea. Por meio dessas orientações, busca-se garantir que os profissionais da educação estejam aptos a promover uma

educação de excelência, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Jacomini et al., 2022)

No Estado de São Paulo, as políticas de formação de professores têm sido fortemente influenciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002, 2015 e 2019, refletindo em uma série de ações e programas inovadores para melhorar a qualidade da educação no Estado. Um exemplo notável foi a criação do Programa Residência Educacional, baseado nas DCNs de 2002. Esse programa oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a rotina escolar de forma intensiva, proporcionando uma formação mais prática e alinhada com as demandas reais das salas de aula. Os residentes são inseridos em escolas da rede pública, onde têm a chance de aprender com educadores experientes e participar ativamente do processo educacional. (Oliveira, 2020).

Com as atualizações das DCNs em 2015, São Paulo implementou o Programa Novo Mais Educação, focado em atividades extracurriculares que visam fortalecer o aprendizado em áreas específicas. Esse programa não apenas proporciona um ambiente enriquecedor para os alunos, mas também oferece oportunidades de formação para os professores que ministram essas atividades. Os educadores são capacitados para criar metodologias inovadoras que envolvam os estudantes, estimulando o protagonismo e a criatividade, conforme preconizado pelas novas diretrizes (Brasil, 2019).

Além disso, o Estado tem investido em parcerias com instituições de ensino superior para desenvolver programas de formação continuada que abordam as orientações das DCNs de 2019. Um exemplo notável é o programa de capacitação em competências socioemocionais, que visa preparar os professores para lidar com questões emocionais e sociais dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem. Essa iniciativa é uma resposta direta à ênfase das DCNs de 2019 na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes (Gatti et al., 2019).

Outra estratégia inovadora implementada em São Paulo foi a criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CENFORPE), que oferece cursos, workshops e seminários alinhados com as diretrizes nacionais. Esse centro se tornou um hub de aprendizado para educadores, proporcionando um espaço para a troca de conhecimentos e experiências. Os cursos oferecidos no CENFORPE são adaptados às diferentes etapas da educação básica, permitindo que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada nível de ensino (Oliveira, 2020)

Além disso, São Paulo tem promovido a formação de professores voltada para a inclusão educacional, seguindo as orientações das DCNs de 2015 e 2019. Foram desenvolvidos cursos

especializados para capacitar os educadores a trabalhar com estudantes com necessidades especiais, garantindo que a educação seja verdadeiramente inclusiva e acessível a todos. Essas iniciativas não apenas promovem a igualdade de oportunidades, mas também enriquecem o ambiente escolar, proporcionando uma educação de qualidade para todos os alunos (Jacomini et al., 2022)

1.1.5 A formação de professores em São Paulo e suas relações com o PNE (2001) e (2014)

A formação de professores em São Paulo é influenciada pelas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tanto na sua versão de 2001 quanto na de 2014. O PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação brasileira, incluindo a formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, São Paulo, como um dos maiores estados do país em termos de população e estrutura educacional, adotou políticas alinhadas com as metas do PNE, visando à valorização dos professores e à melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2001)

Uma das principais áreas de atuação influenciadas pelo PNE 2001 em São Paulo é a valorização dos profissionais da educação, incluindo os professores. O plano estimula a melhoria das condições de trabalho, a promoção de planos de carreira atrativos e a valorização da formação dos docentes. Assim, em São Paulo, são adotadas medidas para elevar o status da profissão docente e garantir um ambiente propício para o desenvolvimento profissional (Campos, 2019)

Além disso, o PNE 2001 ressalta a importância da formação inicial e continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação. Em São Paulo, isso se reflete na oferta de cursos de licenciatura de qualidade, na promoção de programas de formação continuada e na criação de políticas que incentivam a atualização e o aprimoramento constante dos professores (Oliveira, 2019).

Outro aspecto relevante do PNE 2001 é a busca pela universalização do atendimento à educação básica de qualidade. Em São Paulo, isso implica em garantir que os professores estejam devidamente preparados para atuar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, contribuindo para o cumprimento das metas de universalização estabelecidas pelo plano (Pereira, 2019)

Segundo Perez (2013), a formação de professores em São Paulo está alinhada com o PNE 2001, buscando atender às diretrizes e metas estabelecidas pelo plano nacional para

promover a valorização dos profissionais da educação, melhorar a qualidade do ensino e garantir o acesso universal à educação básica de qualidade.

Em 2014, um novo PNE foi sancionado, substituindo o plano anterior e introduzindo diversas mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Uma das principais alterações foi a ampliação da obrigatoriedade do ensino para crianças de 4 a 5 anos, promovendo a universalização da pré-escola.

Além disso, o PNE 2014-2024 estabeleceu como meta oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, reconhecendo a importância de uma educação mais ampla e enriquecedora para o desenvolvimento integral dos estudantes. (Gatti et al., 2019)

Outra mudança importante foi o aumento progressivo do investimento público em educação. O PNE de 2014 determinou que, ao final de sua vigência, o Brasil deveria investir no mínimo 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, visando melhorar a infraestrutura das escolas, valorizar os profissionais da educação e promover a pesquisa científica no país (Pimenta, 2016)

O PNE 2014-2024 também trouxe avanços significativos na área da inclusão educacional. O plano estabeleceu metas específicas para a educação de pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e estudantes em situação de vulnerabilidade social, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Além disso, o plano reforçou a importância da valorização dos professores, propondo a equiparação salarial entre profissionais da educação básica com formação em nível médio e aqueles que possuem formação em curso superior, incentivando assim a qualificação e o aprimoramento do corpo docente (Brasil, 2014)

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010 e o PNE de 2014 apresentaram abordagens distintas em relação à formação de professores no Brasil. No PNE de 2010, uma das metas estabelecidas foi a valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação inicial e continuada dos docentes. O plano destacava a necessidade de criar políticas eficazes para a formação dos professores, com ênfase na qualidade dos cursos de licenciatura e na oferta de programas de desenvolvimento profissional. O foco estava na melhoria das condições de trabalho e na promoção de uma educação de qualidade, reconhecendo o papel central dos professores nesse processo.

Já o PNE de 2014 estabeleceu metas quantitativas e qualitativas para a formação inicial e continuada dos docentes, visando assegurar que todos os professores da educação básica possuíssem formação específica na área em que atuam. Uma das metas mais importantes foi a garantia de que, até o final da vigência do plano, 50% dos professores da educação básica

possuíssem pelo menos mestrado. Além disso, o PNE de 2014 propôs a criação de políticas de valorização dos profissionais da educação, incluindo a oferta de formação continuada, o estímulo à pesquisa e o reconhecimento da experiência docente (Saviani, 2018)

Outra diferença significativa entre os dois planos foi a ênfase dada à formação de professores para a educação inclusiva. O PNE de 2014 estabeleceu metas específicas para a formação de professores que atuam em salas de recursos multifuncionais e em classes comuns, promovendo assim a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar regular (Brasil, 2014).

Além disso, o PNE de 2014 também propôs a valorização dos profissionais da educação básica como norteador em tomadas de decisão, com o objetivo de coordenar as políticas de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores em âmbito nacional. Esse sistema tinha como objetivo integrar as ações dos diferentes entes federativos e das instituições de ensino superior, promovendo uma formação mais alinhada às necessidades do sistema educacional brasileiro (Giglio; Lugri, 2016)

Vale ressaltar que enquanto o PNE de 2010 tinha uma abordagem mais genérica e ampla em relação à formação de professores, o PNE de 2014 trouxe metas específicas, quantitativas e qualitativas, focando na formação inicial e continuada dos docentes, na valorização profissional e na preparação para a educação inclusiva. Essas mudanças refletem um avanço significativo na política educacional brasileira, buscando um ensino mais qualificado, inclusivo e equitativo para todos os estudantes. (Barbosa, 2023).

Outra iniciativa importante foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em São Paulo, em conformidade com o PNE de 2014, que estabelece a necessidade de garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. O PNAIC oferece formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, focando em estratégias eficazes de alfabetização e letramento. Essa abordagem tem sido fundamental para melhorar os índices de alfabetização no Estado e para preparar os professores para enfrentar os desafios específicos do processo de alfabetização (Faria; Pereira, 2019)

Além disso, São Paulo implementou o programa "São Paulo Faz Escola", que tem como objetivo fortalecer a gestão democrática, promover a formação continuada dos professores e melhorar a infraestrutura das escolas. Esse programa, inspirado pelos objetivos do PNE de 2014, busca criar um ambiente educacional mais inclusivo, participativo e centrado no aluno, preparando os professores para atender às necessidades diversificadas dos estudantes (Rodrigues, 2018).

A partir das diretrizes dos PNEs de 2010 e 2014, o Estado de São Paulo também investiu na criação de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas da rede pública, promovendo a formação de professores por meio de estágios supervisionados e programas de mentoria. Essas parcerias têm sido fundamentais para proporcionar uma formação prática e contextualizada aos futuros educadores, preparando-os para a complexidade do ambiente escolar moderno (Pereira, 2019)

Além disso, o Estado tem se empenhado em promover a formação de professores em áreas específicas, como a educação inclusiva e a educação bilíngue. Essas iniciativas refletem não apenas a atenção às metas dos PNEs, mas também o compromisso de São Paulo em oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades específicas (Oliveira, 2020)

1.1.6 A formação de professores em São Paulo e suas relações com a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes da Educação Básica no Brasil devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Ela foi homologada em dezembro de 2017 e se aplica a todas as escolas públicas e privadas do país. A BNCC visa fornecer uma educação mais equitativa e de qualidade, fornecendo diretrizes claras para a elaboração dos currículos das escolas, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes (Pereira, 2019)

A BNCC está estruturada em etapas e modalidades de ensino, delineando as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela define as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa, abrangendo áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Além disso, a BNCC incorpora temas transversais, como ética, cidadania, meio ambiente e diversidade, promovendo uma abordagem educacional mais holística e inclusiva. A implementação da BNCC no Estado de São Paulo trouxe consigo uma série de políticas públicas voltadas para a formação de professores, visando alinhar a educação paulista às diretrizes nacionais estabelecidas pelo documento. (Barbosa, 2023).

Um exemplo concreto dessas políticas é o Programa São Paulo pela Educação, que tem como objetivo principal fortalecer a formação continuada dos docentes paulistas para atender às exigências da BNCC. Este programa oferece cursos, workshops e seminários em parceria com instituições de ensino superior renomadas, focados na compreensão profunda da BNCC e

na aplicação prática de seus princípios nas salas de aula. Os professores participantes têm acesso a materiais didáticos específicos, desenvolvidos para cada etapa de ensino, que exemplificam como os conteúdos da BNCC podem ser implementados de forma eficaz (Oliveira, 2020).

Outra política pública relevante é a criação de Centros de Estudos e Formação de Professores, espalhados por diferentes regiões do Estado. Esses centros oferecem cursos regulares e atividades de capacitação focadas na BNCC. Por meio de parcerias com instituições de ensino superior, eles proporcionam aos professores a oportunidade de se aprofundar em temas específicos, como a abordagem interdisciplinar e a avaliação formativa, fundamentais para a aplicação da BNCC. Além disso, esses centros promovem a troca de experiências entre os educadores, estimulando um ambiente colaborativo e de aprendizagem mútua (Oliveira, 2020).

Além disso, o Estado de São Paulo implementou o Projeto de Redesenho Curricular, uma política que visa adequar os currículos escolares da rede estadual à BNCC. Esse projeto envolveu não apenas a revisão dos conteúdos, mas também a capacitação dos professores para ministrar as novas disciplinas de forma integrada e contextualizada. Com workshops e seminários, os docentes foram orientados sobre como integrar os conhecimentos e habilidades da BNCC em seus planos de aula, promovendo uma educação mais alinhada às demandas do século XXI.

Outra iniciativa importante é o Programa de Educação Integral, que foi ampliado em escolas estaduais de São Paulo com base nos princípios da BNCC. Esse programa oferece uma jornada escolar ampliada, permitindo a inclusão de atividades e disciplinas que ampliem o repertório dos estudantes, indo além do conteúdo curricular tradicional. Os professores envolvidos passaram por formações específicas, capacitando-se para criar ambientes de aprendizagem ricos em experiências educativas diversas, conforme preconizado pela BNCC. (Oliveira, 2020).

Um exemplo prático e notório de políticas públicas de formação de professores alinhadas à BNCC ocorreu na cidade de São Paulo, onde foi implementado o programa “Currículo Referência da Cidade”. Esse programa envolveu um amplo processo de formação continuada para os professores da rede municipal, capacitando-os para desenvolver práticas pedagógicas que atendam aos objetivos e competências estabelecidos pela BNCC (Silva; Castro, 2018)

Por meio de oficinas, palestras e encontros pedagógicos, os educadores foram orientados sobre como adaptar suas metodologias de ensino e avaliação para melhor incorporar os princípios da BNCC em seu trabalho diário.

A criação de material didático específico, alinhado à BNCC, também foi uma prioridade na formulação das políticas públicas em São Paulo. Foram desenvolvidos livros didáticos, vídeos educacionais e recursos digitais interativos que exemplificam a aplicação prática dos conteúdos da BNCC em diferentes disciplinas. Esses materiais foram distribuídos às escolas estaduais e municipais, auxiliando os professores no processo de implementação da BNCC em suas aulas.

A valorização do papel do professor como agente ativo na construção do conhecimento foi um princípio norteador das políticas públicas em São Paulo. Diversos programas de formação continuada foram desenvolvidos para empoderar os professores, incentivando-os a explorar metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras que estejam alinhadas aos objetivos da BNCC. Esses programas proporcionaram aos educadores espaços de reflexão e colaboração, nos quais puderam compartilhar experiências e estratégias para uma aplicação eficaz da BNCC em suas salas de aula. (Barbosa, 2023).

A formação de professores em São Paulo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 representa um marco significativo no cenário educacional do estado, refletindo os esforços em alinhar as práticas pedagógicas com os objetivos e diretrizes nacionais. A BNCC, concebida como um documento orientador para toda a educação básica, propõe competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar (Oliveira, 2020)

A implementação da BNCC em São Paulo demandou uma reestruturação na formação de professores, buscando alinhar seus conhecimentos e práticas ao novo conjunto de diretrizes. Os educadores foram desafiados a compreender as mudanças propostas, adaptar seus métodos de ensino e desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas às competências propostas. (Oliveira, 2020).

No contexto da educação infantil, São Paulo investiu em políticas específicas para formação de professores que atendem a essa faixa etária. Programas de capacitação focados no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, conforme preconizado pela BNCC, foram amplamente difundidos. Os professores passaram por treinamentos que os habilitaram a criar ambientes acolhedores e estimulantes, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas e interativas. (Barbosa, 2023).

Além disso, São Paulo investiu na formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras, em conformidade com a BNCC. Foram desenvolvidos cursos e materiais específicos para os docentes que lecionam inglês e espanhol, capacitando-os para adotar abordagens comunicativas e interativas em suas aulas. Essa política pública contribuiu para

elevar o padrão de ensino de línguas estrangeiras nas escolas paulistas, alinhando-se aos objetivos estabelecidos pela BNCC para essa área de conhecimento (Seduc, 2022)

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ÁLVARES FLORENCE/SP

No capítulo anterior, foi detalhadamente explorada a importância da formação educacional no contexto da Constituição Federal de 1988 (Constituição) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96). Esses documentos legais fundamentais não apenas estabeleceram as bases para a educação no Brasil, mas também enfatizaram a necessidade imperativa de uma formação sólida para professores e educadores.

Neste capítulo, são realizadas análises sobre as políticas públicas inovadoras que moldaram a formação de professores no município de Álvares Florence/SP. As influências dessas políticas na preparação dos educadores são examinadas, mostrando como capacitaram os professores para enfrentar as demandas dinâmicas de uma sociedade em constante transformação.

O estudo não se limita aos aspectos teóricos, mas explora também os resultados tangíveis dessas políticas, investigando de que maneira impactaram positivamente o desempenho dos alunos, elevando consideravelmente a qualidade do ensino em todo o país.

Essa análise detalhada possibilita uma compreensão aprofundada dos avanços alcançados na formação de professores desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Identificam-se claramente as áreas que ainda precisam de aprimoramento, sendo este escrutínio preciso essencial para garantir que a educação oferecida aos estudantes brasileiros esteja em conformidade com as expectativas e exigências do mundo contemporâneo, proporcionando-lhes uma base sólida para o futuro acadêmico e profissional.

A análise dessas políticas inovadoras não apenas identifica seus pontos fortes, mas também aponta as áreas de desafio. Revela como essas políticas transformaram a dinâmica das salas de aula, melhorando de forma significativa a qualidade do ensino em todo o país.

O capítulo apresentado aborda como essas políticas públicas moldaram a formação de professores, não apenas em termos de conhecimento pedagógico, mas também na abordagem multidisciplinar, preparando os educadores para enfrentar desafios complexos e interdisciplinares em sala de aula. Examina os recursos alocados para a formação contínua dos professores, garantindo que estejam atualizados com as últimas tendências educacionais e tecnológicas. Essa análise crítica permite identificar lacunas e áreas de melhoria, fundamentais para a evolução contínua do sistema educacional brasileiro.

Por meio desta investigação, busca-se não apenas compreender o passado e o presente da formação de professores no Brasil, mas também vislumbrar o futuro. Ao identificar os desafios e as oportunidades, estará se preparando melhor para traçar um caminho educacional mais robusto e eficiente para as gerações futuras.

O conhecimento obtido a partir dessa análise será possível identificar políticas educacionais futuras, garantindo que a formação de professores no Brasil esteja alinhada com os padrões internacionais de excelência, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e em constante mudança.

2.1 A história da formação de professores no município de Álvares Florence/SP

Álvares Florence é um município situado na região noroeste do Estado de São Paulo, Brasil. Geograficamente, está localizado a uma latitude de aproximadamente 20° 15' sul e a uma longitude de cerca de 49° 54' oeste. Limita-se ao norte com o município de Parisi, ao sul com Pontes Gestal, a Leste com Estrela d'Oeste, e a oeste com Votuporanga.

A cidade está inserida na microrregião de Votuporanga e na mesorregião de São José do Rio Preto, caracterizada por vastas áreas de produção agrícola, incluindo culturas como soja, milho, cana-de-açúcar e café. Sua população é de 3.897 habitantes (Ibge, 2022). O município tem uma área de 362.9 km². Localiza-se na região noroeste do estado, 538 km da cidade de São Paulo. O município é formado pela sede e pelo distrito de Boa Vista dos Andradas.

A figura 01, a seguir, ilustra a localização do município de Álvares Florence em São Paulo:

Figura 01: Localização geográfica do município de Álvares Florence



Fonte: Ibge (2022)

Álvares Florence foi fundado em 24 de dezembro de 1948, quando se desmembrou do município de Votuporanga. A origem do nome é uma homenagem a Álvares Machado da Silva Florence, advogado, político e diplomata brasileiro do século XIX. O município tem uma economia predominantemente agrícola, com destaque para a produção de grãos, cana-de-açúcar e pecuária. A cidade possui uma estrutura urbana que inclui ruas planejadas, praças públicas e áreas de lazer, proporcionando uma qualidade de vida aos seus habitantes.

A região de Álvares Florence é marcada por uma topografia predominantemente plana, típica das áreas agrícolas do Estado de São Paulo. Além disso, o município conta com recursos hídricos importantes, como rios e córregos, que desempenham um papel fundamental na agricultura local. A localização estratégica de Álvares Florence, juntamente com sua história e economia agrícola robusta, contribui para sua relevância na região noroeste do Estado de São Paulo.

Álvares Florence abriga uma população de 3.897 pessoas, de acordo com o último censo realizado em 2022. Com uma densidade demográfica de 10,80 habitantes por quilômetro quadrado, a cidade apresenta uma distribuição populacional que reflete seu ambiente tranquilo e espaçoso (Ibge, 2023).

Em termos econômicos, Álvares Florence possui um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 30.750,75 R\$ em 2020. Um aspecto notável da economia local é o significativo percentual das receitas municipais provenientes de fontes externas, atingindo 94,4% em 2015. Além disso, Álvares Florence apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,728, conforme registrado em 2010 (Ibge, 2021). Esse índice reflete diversos indicadores sociais e econômicos, oferecendo uma visão abrangente do padrão de vida e do bem-estar dos habitantes locais. Estes dados consolidam Álvares Florence como uma comunidade com uma qualidade de vida notável, onde os índices econômicos e sociais contribuem para o progresso contínuo e o bem-estar de seus residentes.

Álvares Florence no cenário educacional, em relação à taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos, atingiu um índice de 99,3%, colocando-se entre os 20% melhores tanto no Estado quanto no país. No contexto nacional, Álvares Florence se posiciona na 346ª posição de 5570 municípios, e a nível estadual, ocupa o 64º lugar entre os 645 municípios, demonstrando seu compromisso com a educação básica (Ibge, 2021).

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, Álvares Florence alcançou uma pontuação de 6,2 em 2021, situando-se na 1045ª posição de 5570 municípios. No contexto estadual, Álvares Florence encontra-se na 251ª posição entre os 645 municípios no ensino fundamental. (Ibge, 2021).

No que concerne aos anos finais do ensino fundamental na rede pública, Álvares Florence manteve um desempenho sólido, registrando um IDEB de 5,6 em 2021. Este resultado posiciona o município entre os 40% melhores do país, ocupando a 395ª posição de 5570 municípios. No cenário estadual, Álvares Florence encontra-se na 103ª posição entre os 645 municípios, consolidando sua reputação como um dos municípios que oferece um ensino fundamental de qualidade (Ibge, 2021).

O histórico da educação em Álvares Florence, município localizado no estado de São Paulo, revela uma trajetória marcada pelo comprometimento com o desenvolvimento educacional da comunidade. Desde os primeiros registros de instituições de ensino, a cidade demonstrou uma preocupação constante com a formação e instrução de seus cidadãos. As primeiras escolas, embora simples em estrutura, desempenharam um papel fundamental na transmissão de conhecimento e na promoção da alfabetização.

Com o passar dos anos, Álvares Florence viu o crescimento e a evolução de suas instituições educacionais. O investimento na infraestrutura escolar e a expansão da rede de ensino refletiram o compromisso do município com a oferta de uma educação cada vez mais acessível e de qualidade. O surgimento de cursos voltados para a formação de professores trouxe uma dimensão específica à história educacional do município. A profissionalização do corpo docente local não apenas elevou os padrões de ensino, mas também fortaleceu a ligação entre os educadores e a comunidade. Essa etapa na história educacional de Álvares Florence testemunhou a valorização da figura do professor como agente transformador na construção do conhecimento e na formação de cidadãos ativos.

A história da educação em Álvares Florence reflete não apenas o crescimento quantitativo das instituições educacionais, mas também a constante busca por inovação e adequação às demandas contemporâneas. A introdução de tecnologias educacionais, a implementação de programas de formação continuada e a busca pela excelência pedagógica são testemunhos da adaptabilidade do município às mudanças no cenário educacional brasileiro.

2.1.1 Formação de professores a partir da Constituição Federal de 1988 no município de Álvares Florence/SP

A inclusão da educação como um direito constitucional destacou a importância dos professores como agentes-chave na construção de uma sociedade educada e progressista. Os municípios brasileiros passaram a ser desafiados a oferecer uma formação docente sólida e adequada às demandas do novo contexto legal. A criação de políticas públicas focadas na

formação de professores tornou-se vital para atender às necessidades educacionais das comunidades locais.

A Constituição também estabeleceu princípios como a igualdade de direitos, a inclusão e a equidade. Isso significou que a formação de professores não deveria ser apenas acessível, mas também adaptada para atender às diversidades culturais e sociais presentes nos diferentes municípios. O desenvolvimento de currículos educacionais alinhados aos valores locais e nacionais tornou-se uma prioridade, garantindo que os professores fossem preparados para enfrentar os desafios específicos de suas comunidades (Dourado, 2016)

A formação de professores, à luz da Constituição de 1988, não se limitou apenas ao aspecto técnico do ensino. Ela também abordou a importância da formação cidadã, promovendo valores como democracia, inclusão social e respeito às diferenças. Os professores passaram a ser não apenas transmissores de conhecimento, mas também mediadores do processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto foi a ênfase na formação continuada. A Constituição reconheceu que a educação é um campo em constante evolução, e os professores precisam estar atualizados com as últimas tendências pedagógicas e tecnológicas. Portanto, os municípios foram incentivados a investir em programas de desenvolvimento profissional, garantindo que seus educadores estivessem sempre preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para a criação dos Planos Nacional e Estadual de Educação, que delinearão metas específicas para a formação de professores. Isso proporcionou uma estrutura clara para os municípios, orientando-os na elaboração de políticas educacionais que visavam melhorar a qualidade da formação de seus professores (Imbernon, 2018).

Segundo Imbernon (2018), a Constituição Federal de 1988 revolucionou a formação de professores nos municípios brasileiros ao elevá-la a um status de prioridade nacional. Ao reconhecer a educação como um direito fundamental, a Constituição não apenas transformou a maneira como os professores eram preparados, mas também empoderou os municípios para criar políticas educacionais mais eficazes e adaptadas às suas necessidades específicas. Esse enfoque na formação de professores não apenas elevou o padrão de ensino, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, preparando as gerações futuras para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Nesse viés, o município de Álvares Florence demonstra uma preocupação notável com a formação continuada dos professores. A oferta de cursos, workshops e programas de atualização contribui para aprimorar as práticas pedagógicas e manter os educadores

atualizados em relação às tendências educacionais. Essa abordagem reflete um reconhecimento da importância dos professores na construção de uma educação de qualidade.

A introdução de tecnologias educacionais nas escolas evidencia um esforço para promover a inovação pedagógica. A disponibilidade de recursos tecnológicos nas salas de aula contribui não apenas para enriquecer o processo de ensino, mas também para preparar os alunos para os desafios do século XXI. A criação de programas de incentivo, como bolsas de estudo para a formação continuada e benefícios adicionais para professores com qualificações específicas, busca atrair e manter profissionais altamente qualificados. Essa estratégia visa construir uma equipe docente capacitada e motivada, refletindo positivamente na qualidade do ensino oferecido.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a formação de professores em Álvares Florence estava sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga/SP. As aulas e atribuições eram conduzidas na própria Diretoria de Ensino, embora os detalhes do processo precisem ser esclarecidos (Florence, 2023).

Naquela época, os professores eram designados como "categoria estável", um status obtido sem concurso, e ao longo do tempo, outras categorias foram surgindo. A formação desses profissionais era oferecida exclusivamente pela Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga e as Aulas de Formação Pedagógicas Coletivas (ATPC) eram ministradas nas escolas pelo diretor da escola, juntamente com sua equipe de professores.

É importante destacar a ausência do cargo de coordenador pedagógico, com todas as funções, tanto administrativas quanto pedagógicas, concentradas no diretor da escola. Os encontros pedagógicos ocorriam na Diretoria de Ensino de Votuporanga, e incluíam programas como "Ler e Escrever"¹ e EMAI², realizados semestral ou anualmente. Estes encontros estavam diretamente relacionados às atribuições de aulas, sendo que os professores só poderiam solicitar determinadas turmas após a conclusão das capacitações necessárias.

¹ O *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º. ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

² O EMAI compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática (Anos Iniciais), a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação.

Os planejamentos escolares eram elaborados nas escolas, liderados pelo diretor em colaboração com os professores, atendendo às diversas demandas, sejam elas internas, externas, pedagógicas ou institucionais. Na época, não existia um Plano de Carreira estabelecido, sendo a única possibilidade de progressão baseada no sistema de quinquênio. O regime de trabalho era estatutário, seguindo as normas estaduais. Além disso, os professores que cumprissem as regras estabelecidas, principalmente relacionadas à assiduidade, tinham o direito à licença prêmio como um benefício.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios da região de Votuporanga e, de fato, de todo o Brasil, vivenciaram mudanças significativas na gestão educacional. A nova Constituição estabeleceu a descentralização administrativa e a municipalização do ensino como princípios fundamentais, transferindo a responsabilidade pela oferta da educação básica para os municípios. Isso implicou na criação de secretarias municipais de educação e na necessidade de os municípios desenvolverem políticas educacionais alinhadas com as diretrizes nacionais, garantindo acesso universal e qualidade no ensino.

Nesse contexto, os municípios da região de Votuporanga foram desafiados a estruturar sistemas educacionais eficientes e inclusivos. A gestão educacional passou a demandar planejamento estratégico, captação de recursos, formação continuada de professores e a criação de programas educacionais adaptados às necessidades locais. Além disso, houve uma ênfase na participação da comunidade e na transparência na gestão, garantindo que as políticas educacionais fossem construídas de forma democrática e envolvessem ativamente os cidadãos (Souza, 2020).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, trouxe mudanças significativas na gestão educacional dos municípios da região de Votuporanga. A LDBEN estabeleceu diretrizes claras para a organização do sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo princípios como universalidade, equidade e qualidade. Nos municípios da região de Votuporanga, isso se traduziu em uma necessidade de revisão e adequação das políticas educacionais locais para atender às novas exigências legais.

A lei fortaleceu a descentralização do ensino, conferindo aos municípios maior autonomia na gestão de suas escolas e na elaboração de currículos alinhados com as necessidades locais. Além disso, a LDBEN enfatizou a importância da participação da comunidade na gestão escolar, promovendo a criação de conselhos escolares e estimulando o engajamento dos pais e responsáveis na vida educacional dos alunos.

Com a implementação da LDBEN nos municípios da região de Votuporanga, houve também um esforço para melhorar a formação dos profissionais da educação, incluindo professores, gestores e demais servidores. A lei estabeleceu novos critérios para a formação de professores, exigindo cursos de licenciatura para o exercício da docência, o que impactou diretamente os processos seletivos e de contratação nas escolas locais. Além disso, a LDBEN incentivou a promoção de políticas de inclusão educacional, visando atender alunos com necessidades especiais, o que demandou investimentos em estrutura física e capacitação de professores para lidar com a diversidade de aprendizado.

2.1.2 Formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no município de Álvares Florence/SP

A importância da formação de professores a partir da LDBEN reside no reconhecimento da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. A referida lei definiu as bases da educação brasileira, delineando as responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais e, especialmente, dos professores.

Uma das principais contribuições da LDBEN foi a reafirmação da valorização dos profissionais da educação. O documento estabeleceu critérios para a formação inicial e continuada dos professores, enfocando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também a necessidade de uma sólida base teórica, cultural e ética. Além disso, a lei introduziu a ideia de gestão democrática nas escolas, envolvendo os professores em processos decisórios e valorizando a sua experiência no contexto educacional. Essa mudança paradigmática fortaleceu a autonomia das instituições de ensino na definição de seus currículos, permitindo adaptações que atendessem às necessidades locais.

Outro aspecto abordado pela referida Lei foi a definição de uma carga horária mínima para a formação dos professores, assegurando um tempo adequado para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, práticas de ensino e estágios supervisionados. Isso estabeleceu padrões que visavam à qualidade da formação, promovendo um ensino mais consistente e eficaz nas salas de aula.

Além disso, a LDBEN estabeleceu a necessidade de valorização salarial dos professores, garantindo um piso salarial profissional nacional e criando mecanismos para estimular a qualificação e a dedicação desses profissionais. Ao proporcionar um ambiente educacional mais estável e valorizado, a referida lei incentivou jovens talentosos a seguir a

carreira docente, garantindo assim um fluxo constante de novos professores qualificados para o sistema educacional.

A educação do município de Álvares Florence/SP se desmembrou no ano de 1998, com o advento da Municipalização. No dia 23 de dezembro de 1998, através da Lei Municipal nº 1.235, de dezembro de 1998, foi celebrado o convênio de municipalização.

Artigo 1º. Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a celebrar Convênio e Termos Aditivos com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação objetivando a implantação e o desenvolvimento de programa na área da Educação.

Artigo 2º. Fica ainda o Poder Executivo autorizado a tomar todas as providências necessárias e execução do Convênio referendo no artigo anterior.

Artigo 3º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (Lei Municipal nº 1.235, 1998)

Um evento de grande relevância foi a disposição de todos os professores estaduais para o município, mantendo, no entanto, seus vínculos empregatícios originais. Com essa mudança, a entrada de novos professores no magistério só foi possível por meio de concursos públicos (Florence, 2023).

Anteriormente, algumas professoras com o cargo de Orientadora Educacional possuíam habilitação apenas para lecionar na educação infantil, o que resultava em significativas disparidades salariais em relação aos professores de Educação Básica. Isso desencadeou uma luta por igualdade salarial nessa categoria. Com as novas leis que regulamentaram a atuação dessas profissionais, elas passaram a poder trabalhar também na Educação Básica, contribuindo para uma maior equidade salarial.

Com a municipalização, em 2000, o município de Álvares Florence implementou o primeiro sistema apostilado de ensino na rede municipal, uma conquista da administração vigente. O sistema de ensino adotado foi o COC, e as formações de professores foram descentralizadas da Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga/SP, passando a ser responsabilidade do sistema de ensino COC, que oferecia formações continuadas aos professores.

Os encontros pedagógicos promovidos pelo sistema de ensino eram realizados em nível local, quando voltados para temas específicos do município, e em nível regional, como nos congressos realizados em cidades como São José do Rio Preto/SP e Ribeirão Preto/SP, buscando atender às demandas de todos os municípios atendidos pelo mesmo sistema.

Os planejamentos educacionais eram elaborados de acordo com as necessidades da categoria, sendo realizados nas próprias unidades escolares. A carreira do magistério passou a ser mais valorizada com a aprovação da Lei Complementar nº 2.006, de 19 de julho de 2018,

representando um significativo avanço no que diz respeito à valorização dos profissionais, levando em consideração tanto suas conquistas acadêmicas quanto suas experiências profissionais.

O Plano de Carreira e Salários (PCS) de Álvares Florence, instituído em 2018, representa um marco importante para os profissionais da educação no município. Este documento estabeleceu diretrizes claras para o desenvolvimento profissional dos educadores, delineando critérios específicos para ascensão na carreira e valorizando a qualificação e a experiência dos profissionais da educação. De acordo com o PCS/AF 2018, os professores têm a oportunidade de progredir na carreira por meio de avaliações de desempenho, participação em cursos de formação continuada e obtenção de títulos acadêmicos. Esse plano não apenas reconhece a importância da educação continuada, incentivando os educadores a aprimorar constantemente suas habilidades e conhecimentos, mas também valoriza a experiência, proporcionando benefícios para os professores com anos de serviço dedicados à educação.

O PCS/AF 2018 também introduziu critérios de remuneração mais justos e transparentes, alinhando os salários dos profissionais da educação com sua formação e tempo de serviço. Isso não apenas promove um ambiente mais equitativo no sistema educacional de Álvares Florence, mas também serve como um incentivo para os professores buscarem constantemente a melhoria de suas qualificações.

Uma das principais características do PCS/AF 2018 é seu papel na promoção da estabilidade e satisfação profissional dos educadores. Ao oferecer perspectivas claras de progressão na carreira, reconhecendo o mérito e investindo na formação contínua dos professores, o plano cria um ambiente propício para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Isso, por sua vez, contribui para a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens de Álvares Florence, proporcionando-lhes uma educação de alto padrão.

2.2 O impacto dos PNEs e da BNCC na educação em Álvares Florence/SP

De acordo com dados de 2021 obtidos pelo IBGE, o município de Álvares Florence apresentou uma distribuição notável de matrículas em sua rede de educação básica, abrangendo os níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Analisando a relação entre o número de alunos e docentes em cada etapa da educação básica, podemos avaliar a eficiência dessas proporções de acordo com os parâmetros educacionais atuais (Ibge, 2021)

Na Educação Infantil, havia 138 matrículas para 25 docentes, resultando em uma média de 5,52 alunos por docente. Essa proporção sugere uma situação razoável, pois os parâmetros

educacionais atuais frequentemente estabelecem uma média máxima de 25 alunos por docente para garantir uma atenção adequada a cada aluno (Ibge, 2023). Portanto, a relação aluno-docente no ensino infantil em Álvares Florence parece ser satisfatória.

No Ensino Fundamental, o município registrou 381 matrículas atendidas por 40 docentes, resultando em uma média de 9,53 alunos por docente (Ibge, 2023). No Ensino Médio, o município contou com 90 matrículas atendidas por 10 docentes, resultando em uma média de 9 alunos por docente (Ibge, 2023).

É fundamental considerar que as matrículas e docentes supracitados, equivalem aos à rede estadual e municipal e essas médias são valores médios e não representam necessariamente a realidade de cada sala de aula. As variações nas necessidades dos alunos e o apoio fornecido pelos docentes podem influenciar a eficácia do ensino. Além disso, esses números indicam a necessidade contínua de avaliar e otimizar a distribuição de recursos educacionais em Álvares Florence para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades individuais dos alunos.

Em relação à taxa de escolarização para a faixa etária de 6 a 14 anos, Álvares Florence alcançou a marca de 99,3%, posicionando-se entre os 20% melhores do Estado e do país. No cenário nacional, Álvares Florence ocupa a 346ª posição de 5570 municípios e, no contexto estadual, encontra-se na 64ª posição de 645 municípios, evidenciando seu compromisso com a educação básica (Ibge, 2023).

Além disso, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, Álvares Florence obteve a pontuação de 6,2 em 2021. Esse resultado coloca o município entre os 25% melhores do país, ocupando a 1045ª posição de 5570 municípios. No âmbito estadual, Álvares Florence se destaca na 251ª posição de 645 municípios, reforçando seu desempenho notável no ensino fundamental (Ibge, 2023).

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental na rede pública, Álvares Florence manteve um bom desempenho, registrando um IDEB de 5,6 em 2021. Esse resultado coloca o município entre os 40% melhores do país, ocupando a 395ª posição de 5570 municípios. No cenário estadual, Álvares Florence se posiciona na 103ª posição de 645 municípios, consolidando sua reputação como um dos municípios com um ensino fundamental de qualidade (IBGE, 2023).

Esses índices notáveis refletem o comprometimento das autoridades educacionais, dos professores e dos alunos de Álvares Florence em promover uma educação de excelência. O município continua a investir em iniciativas educacionais inovadoras para garantir que seus alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, preparando-os para um futuro promissor.

Ao adotar a BNCC, a educação municipal alinha seu currículo escolar aos padrões nacionais, garantindo uma educação mais uniforme e consistente. Isso não apenas fornece uma estrutura clara para os educadores, mas também assegura que os professores estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para fornecer uma educação de qualidade aos alunos.

Além disso, os PNEs fornecem metas e diretrizes específicas para o aprimoramento da educação, incluindo iniciativas voltadas para a formação e valorização dos professores. Ao seguir as metas estabelecidas pelos PNEs, a educação municipal de Álvares Florence investe em programas de capacitação, oferece incentivos para a qualificação contínua dos educadores e promove condições de trabalho que estimulam o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, tanto a BNCC quanto os PNEs foram marcos importantes na moldagem da formação de professores em Álvares Florence, contribuindo para um ambiente educacional mais robusto e eficaz no município. A influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) na formação de professores da rede municipal de Álvares Florence é notável, refletindo-se em uma transformação significativa na qualidade da educação oferecida no município e na região circundante.

Com a implementação da BNCC, as instituições de ensino superior na região de Álvares Florence têm se adaptado para oferecer cursos de formação de professores alinhados com os novos padrões curriculares. Isso garante que os educadores em formação estejam equipados com conhecimentos atualizados e prontos para implementar as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela BNCC.

Além disso, os Planos Nacionais de Educação têm proporcionado uma orientação estratégica para o desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal de ensino de Álvares Florence. Instituições locais, como a Escola Estadual de Ensino Médio de Álvares Florence, têm se beneficiado dos recursos destinados aos programas de formação docente, promovendo workshops, seminários e palestras que capacitam os educadores com as habilidades necessárias para atender às demandas da BNCC (Florence, 2023).

Além das instituições locais, Álvares Florence tem estabelecido parcerias com centros de formação de professores em municípios próximos, como Votuporanga e Fernandópolis. Essa colaboração regional tem promovido intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os educadores, enriquecendo a formação oferecida nos cursos locais. Programas de mentoria, estágios supervisionados e atividades práticas têm sido facilitados por essas parcerias, proporcionando aos futuros professores uma visão abrangente das melhores práticas pedagógicas conforme delineadas pela BNCC.

Além disso, os PNEs têm incentivado a formação continuada dos professores em Álvares Florence. A criação de programas de atualização e aperfeiçoamento, financiados por recursos provenientes desses planos, tem permitido aos educadores municipais participarem de cursos, workshops e treinamentos que aprimoram suas habilidades e os mantêm atualizados com as tendências educacionais (Pimenta, 2016)

Essas oportunidades são oferecidas tanto por instituições locais quanto por universidades de renome nacional, garantindo um acesso diversificado e enriquecedor ao conhecimento. As iniciativas promovidas por esses planos têm fortalecido a base educacional da comunidade, preparando os professores para os desafios contemporâneos e para uma educação mais inclusiva, integrada e inovadora (Gatti et al., 2019).

3. ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

No terceiro capítulo deste estudo, adentramos em uma análise minuciosa de estudos de caso relevantes que se debruçam sobre a formação continuada de professores. Esta seção, intitulada "Análise de Estudos de Caso sobre Formação Continuada", apresenta uma investigação sobre as práticas e políticas educacionais adotadas em diferentes contextos. O texto aborda teses e dissertações notáveis relacionadas à formação continuada de professores. Uma delas analisa as bases teórico-metodológicas das propostas formativas, oferecendo uma visão aprofundada das teorias subjacentes às práticas de formação.

O presente estudo também explora as implicações das políticas nacionais, como o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), com foco no Distrito Federal entre 2009 e 2013. Além disso, investiga um estudo de caso sobre o curso de formação pedagógica do PARFOR na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, destacando práticas inovadoras na educação básica. Outra dissertação examina a relação entre avaliação e formação continuada de professores em Goiânia.

Além desses estudos específicos, a seção 3.2 concentra-se nos principais achados relacionados à formação de professores no estado de São Paulo ao longo de um período extenso, de 1988 a 2021. Este exame abrangente faz uma contextualização histórica sobre a evolução das políticas e práticas de formação continuada no contexto estadual. Por fim, no segmento 3.3, exploramos as políticas de formação de professores da rede municipal de Álvares Florence/SP, no período de 1988 a 2021, analisando seus avanços e/ou retrocessos. Este estudo de caso local oferece uma visão detalhada das mudanças e inovações na formação de professores, destacando os esforços específicos da comunidade em promover um ambiente educacional progressista e eficaz.

3.1 Estudos de caso sobre formação continuada

No âmbito das análises de estudos de caso, este capítulo apresenta uma síntese dos principais achados de quatro trabalhos acadêmicos relevantes. Esses estudos oferecem uma compreensão aprofundada das políticas e práticas de formação continuada de professores em diferentes contextos, enriquecendo nossa visão sobre o tema.

A tese intitulada "Formação Continuada de Professores: Uma Análise a Partir das Bases Teórico-Metodológicas das Propostas Formativas" da autoria de Soraya Cunha Couto Vital

investigou as bases teóricas e metodológicas das práticas formativas, fornecendo uma compreensão profunda das estratégias educacionais utilizadas.

Outro estudo abordado neste capítulo examinou as "Políticas de Formação de Professores: Impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a Atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)" da autoria de Vilma Rodrigues de Moura destacou, em seus estudos, os efeitos do PARFOR e as particularidades do Distrito Federal durante esse período.

Uma análise foi realizada sobre as "Políticas de Formação de Professores da Educação Básica: Estudo de Caso do Curso de Formação Pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná" da autoria de Hellen Cristina Amorim (2018) oferece uma visão específica do curso pedagógico do PARFOR nessa instituição.

Por fim, a dissertação "A Avaliação e a Formação Continuada no Município de Goiânia na Vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB" da autoria de Sarh Rizzia Campos Luiz se propôs a examinar a relação entre avaliação e formação continuada em Goiânia.

3.1.1 Principais achados da tese Formação continuada de professores: uma análise a partir das bases teórico-metodológicas das propostas formativa

Nesta tese, o foco foi entender o projeto de formação continuada de professores nas redes públicas de ensino de Campo Grande/MS à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Isso envolveu uma análise minuciosa do processo complexo por trás da criação e implementação dessa formação, considerando as dinâmicas regulatórias, os conflitos no campo educacional e as influências das relações público-privadas. É vital reconhecer que essas lutas pela formação docente estão inseridas em um contexto mais amplo, que envolve a defesa da democracia, do direito à educação e, conseqüentemente, da qualificação dos educadores.

A história do Brasil, marcada pela transição do regime autoritário para a democracia na década de 1980, testemunhou a formação de movimentos sociais, incluindo educadores, que resultaram na criação de associações e entidades científicas influentes, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Conferências e congressos nacionais foram importantes nesse processo, moldando o cenário educacional brasileiro e influenciando políticas educacionais importantes, como a LDBEN (Vital, 2021).

Segundo Vital (2021), esse progresso foi interrompido pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, levando à promulgação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), uma abordagem redutora e tecnicista que se tornou uma referência para os formadores docentes. Essa realidade é inaceitável, pois representa um retrocesso e uma desestruturação no campo da Educação e na formação de professores. A análise histórica realizada nesta tese ressalta a necessidade urgente de um projeto de formação respaldado por uma perspectiva epistemológica que reconheça a práxis como alicerce para uma proposta formativa voltada para a emancipação humana.

Neste trabalho doutoral, são identificadas descobertas que podem transformar a formação continuada de professores, especialmente por meio da Resolução n. 02/2015, valorizando alternativas ao modelo hegemônico. A abordagem proposta busca um projeto de formação docente baseado em princípios e diretrizes definidas coletivamente, promovendo diálogos e colaboração entre organizações como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Esta perspectiva compreende o trabalho docente como um processo ontológico que envolve liberdade, coletividade, universalidade e formação da consciência, exigindo uma formação que transcenda habilidades técnicas, incorporando aspectos afetivos, políticos, éticos e estéticos (Vital, 2021).

Estes elementos constituem um projeto inter-relacionado de formação de professores, fundamentado em princípios coletivos e na concepção do trabalho docente como uma consciência além das competências técnicas tradicionais. Em vez de imitação ou repetição, busca-se uma prática em que o professor se transforme simultaneamente com a sociedade, adotando uma posição crítica sobre a sociedade e o sujeito que deseja promover. No contexto específico de Campo Grande/MS, é importante reconhecer que essas concepções são essenciais para enfrentar a abordagem formativa propagada nas redes públicas de ensino, que desvaloriza os professores e ignora suas condições precárias de trabalho.

Essa perspectiva está fundamentada em uma visão neoliberal que condiciona as relações humanas, incluindo a formação continuada de professores, à instrumentalização do conhecimento para atender aos interesses do capital. Isso se reflete em um modelo de trabalho e formação docente "uberizado", transferindo os custos dos instrumentos de trabalho para os próprios professores e responsabilizando-os por suas condições precárias (Vital, 2021). Além disso, as propostas de formação continuada nas redes públicas de ensino em Campo Grande/MS têm adotado uma abordagem individualizada, autodidata, desconsiderando o papel do Estado na garantia do direito à educação conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e baseando-se em concepções de adestramento e treinamento.

Neste estudo, são criticadas abordagens educacionais que promovem uma ética individualista, enfatizando competências, competitividade e empregabilidade, em detrimento das dimensões estruturais e históricas da educação. Essa perspectiva resulta em uma formação continuada esvaziada de conteúdo, reduzida à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinhada aos interesses do mercado, objetivando adestrar trabalhadores para aumentar a produtividade. Em Campo Grande/MS, a falta de base teórico-metodológica nas propostas formativas coexiste com concepções que privilegiam a integração entre formação e emprego, substituindo o conhecimento teórico pela ênfase em habilidades práticas específicas (Vital, 2021).

Essa visão fragmentada da formação continuada estabelece uma dicotomia entre teoria e prática, relegando a busca por fundamentos teóricos apenas quando há demandas imediatas de desenvolver competências. No contexto neoliberal, as propostas de formação continuada são reduzidas a um papel técnico, servindo às demandas do capital e ignorando as contradições sociais. Em contraposição, esta tese propõe uma formação continuada intrinsecamente relacionada à formação inicial, baseada na Psicologia Histórico-Cultural e no método materialista histórico-dialético.

Essa abordagem preconiza a transmissão de conhecimentos científicos como núcleo essencial do método pedagógico, com foco na articulação entre ensino e aprendizagem. Alinhada aos princípios da Base Comum Nacional da ANFOPE (2008), essa proposta valoriza a formação para o humano, a centralidade da docência, a sólida formação teórica e a pesquisa como princípio de formação (Vital, 2021).

A Psicologia Histórico-Cultural considera o trabalho educativo uma atividade humana contextualizada socialmente, ressaltando a função social do ensino na formação dos sujeitos (Vital, 2021). No contexto do desenvolvimento humano, enfoca a atividade pedagógica como uma unidade dialética entre ensino e aprendizagem, mediada pelos significados sociais históricos.

3.1.2 Principais achados da tese *Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)*

A investigação sobre a educação superior brasileira desde 1990 até os dias atuais começou com uma análise aprofundada das políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Essa revisão histórica

considerou fatores históricos, culturais, políticos e econômicos, destacando conceitos como competitividade, privatização, mercantilização e produção de conhecimento que moldaram as políticas neoliberais e influenciaram diretamente o trabalho dos docentes.

Organismos internacionais enfatizam o papel fundamental dos professores na formação de futuros profissionais, preparando cidadãos com habilidades técnicas e competências flexíveis para o mercado de trabalho. No entanto, as políticas públicas educacionais implementadas pelos governos mencionados visaram principalmente a expansão do ensino superior, alinhadas à reforma do Estado brasileiro, intensificando o processo de privatização (Moraes, 2014). Essa abordagem resultou em uma formação apressada e operacional, priorizando os interesses do capital em detrimento das necessidades da sociedade brasileira.

Além disso, as políticas de formação de professores foram influenciadas por organismos internacionais, desencorajando uma formação inicial extensa e incentivando a formação continuada em serviço. Instrumentos legais como o Decreto nº 6.755/2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Portaria Normativa nº 9/2009 sustentam essa prática, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Educação Básica (Moraes, 2014).

No contexto específico do Distrito Federal, foco da pesquisa, houve uma implementação lenta das políticas de formação continuada. A criação do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente em 2010 foi um passo importante, mas o Distrito Federal se distanciou dos programas do governo federal, violando o pacto federativo e o regime de colaboração estabelecidos em lei para garantir uma educação básica pública e de qualidade (Moraes, 2014). Isso levou à ausência de programas e ações de formação para os profissionais da Secretaria de Educação local, com a responsabilidade dessa formação recaindo principalmente sobre instituições formadoras como a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. No entanto, os professores vinculados ao sistema educacional do Distrito Federal tiveram acesso limitado a cursos de formação continuada, principalmente à pós-graduação.

De acordo com Moraes (2014), durante o período de 2010 a 2013, o único curso presencial de licenciatura no âmbito do PARFOR no Distrito Federal foi o curso emergencial de segunda licenciatura em Dança oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). A escolha do IFB para sediar o curso de Dança suscita questionamentos, já que não atende completamente às diretrizes estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 8/2008, que busca melhorar a qualidade do ensino e valorizar o magistério por meio de cursos presenciais e emergenciais em segunda licenciatura.

A discrepância entre as normas legais que regulam o curso de segunda licenciatura em Dança e a prática dos formadores evidencia a fragilidade e despreparo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) para oferecer uma formação docente socialmente qualificada. Essa lacuna vai além das questões legais, refletindo-se na falta de compatibilidade entre a formação oferecida no curso de Dança e a realidade das salas de aula onde os professores cursistas atuam, destacando a urgência de reavaliar e reformular as políticas de formação de professores.

O curso de segunda licenciatura em Dança do IFB adotou uma abordagem pedagógica baseada na Pedagogia das Competências, sob a perspectiva do mercado (Moraes, 2014). Essa visão pragmática do conhecimento resultou em cursos de formação de professores simplificados, com currículos organizados por disciplinas e foco no saber fazer, especialmente na formação de coreógrafos e bailarinos profissionais. No entanto, essa formação técnica negligencia as necessidades das escolas públicas e dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, limitando os efeitos da formação continuada, que é o principal objetivo do curso de segunda licenciatura em Dança do IFB. Estes efeitos dependem principalmente dos esforços individuais dos professores cursistas para transformar a formação técnica em uma prática docente eficaz e transformadora.

Afirma Moraes (2014) que, ao oferecer cursos de licenciatura, os Institutos Federais adotam uma abordagem mais pragmática e operacional, afastando-se da análise crítica da realidade educacional. O PARFOR, anunciado há cinco anos, demonstra fragilidades devido à falta de alinhamento entre os entes federados, resultando em turmas de professores cursistas que não são formadas, enquanto muitos dos ingressantes não conseguem concluir o curso devido à falta de substitutos nas salas de aula ou à ausência de pagamento aos professores substitutos.

Esses desafios apontam para a falta de planejamento ou o fracasso das políticas educacionais em vigor. Além disso, a transferência da execução das políticas de formação para CAPES tem sido alvo de críticas. É fundamental um esforço conjunto para promover mudanças estruturais nas escolas, incluindo melhorias físicas e a presença de profissionais como assistentes sociais, enfermeiros, médicos, psicólogos e fisioterapeutas para oferecer um ambiente educacional adequado, e para estabelecer uma estrutura para a avaliação do PARFOR nos Estados e no Distrito Federal (Moraes, 2014). A avaliação e o acompanhamento do PARFOR seriam ferramentas valiosas para evitar intervenções apressadas, destacando a importância da responsabilidade de cada ente federado na operacionalização qualificada do programa.

3.1.3 Principais achado das teses Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Esta pesquisa teve como foco examinar o curso de Formação Pedagógica do PARFOR da UTFPR, localizado no campus de Curitiba. Esse programa foi estabelecido como uma resposta emergencial para fornecer formação específica a professores já atuantes na educação básica. Ele se insere na política educacional que busca criar oportunidades em universidades, visando preencher a lacuna de professores sem a qualificação necessária. A pesquisa foi realizada com a 5ª turma do PARFOR na UTFPR, composta por 13 participantes e a Coordenadora do curso. Utilizando questionários, grupos de discussão e entrevistas por e-mail, os dados coletados durante a pesquisa de campo foram analisados para compreender a amplitude e os significados do curso no contexto da sala de aula (Amorim, 2018).

A maioria dos participantes era composta por bacharéis e técnicos, com experiências e conhecimentos específicos. A formação pedagógica foi percebida como uma oportunidade para aprimorar a prática docente, e destacou-se a importância da valorização e do reconhecimento do papel dos professores nas políticas públicas educacionais. Os resultados enfatizaram a relevância do PARFOR na formação dos professores e ressaltaram a necessidade de qualificação para melhorar o sistema educacional brasileiro.

A pesquisa também traçou um panorama histórico da formação docente no Brasil, desde as aulas régias até as atuais diretrizes curriculares. Ficou evidente a necessidade de qualificação adequada dos professores ao longo da história educacional do país. As políticas educacionais foram analisadas, ressaltando tanto os avanços quanto os retrocessos. A desvalorização dos professores e as conquistas das diretrizes curriculares ao longo dos séculos também foram discutidas, destacando a importância da qualificação adequada para os professores que atuam sem essa formação (Amorim, 2018).

A relevância da didática correlacionada à formação pedagógica foi observada, com a disciplina de Didática, anteriormente opcional, passando a fazer parte do currículo comum. Isso indica que a Didática é considerada essencial para a formação de professores primários, assim como a formação pedagógica é para os professores atuantes na educação básica.

Amorim (2018) destaca que a Formação Pedagógica, objeto central da pesquisa, demonstrou sua importância e significado na prática dos professores cursistas. Eles destacaram a imprescindibilidade dos saberes pedagógicos para a docência, evidenciando que o curso do PARFOR cumpriu sua função ao fornecer bases pedagógicas para orientar o pensamento e a

ação dos professores ao longo de suas carreiras profissionais. A UTFPR oferece essa formação com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação.

A Formação Pedagógica oferecida aos profissionais que já atuam nas escolas públicas de educação básica, sejam bacharéis ou tecnólogos, trouxe significado para a atuação desses professores. O tema da pesquisa foi de grande relevância para a UTFPR, seus gestores, os cursistas e a pesquisadora (Amorim, 2018). Destacou-se a importância de mostrar as políticas públicas de formação de professores no nível secundário que avançaram para o nível superior, contribuindo para a valorização desses profissionais.

Dessa forma, os objetivos gerais e específicos da pesquisa foram alcançados por meio da análise dos significados do curso de Formação Pedagógica do PARFOR da UTFPR, explorando o contexto legal das políticas de formação de professores no Brasil, detalhando as políticas de formação de professores da educação básica em níveis secundário e superior, identificando a organização da formação dos professores das escolas primárias em nível secundário e dos professores das escolas secundárias em nível superior. Isso evidenciou a importância dessa qualificação para a carreira docente.

Os professores cursistas sentiram a necessidade de participar do curso de formação pedagógica para alinhar sua formação com a atuação na educação básica (Amorim, 2018). A importância da Formação Pedagógica foi reconhecida pelos cursistas, que compartilharam suas experiências sobre o currículo, o Estágio e o processo formativo em que estavam inseridos.

Segundo Amorim (2018), a troca de experiências no curso de Formação Pedagógica permitiu que os cursistas ressaltassem seu envolvimento e dedicação à aprendizagem teórico-prática. A formação inicial e contínua, presente na LDBEN é fundamental às adaptações na docência exigidas por mudanças sociais.

A tese abordou o neoliberalismo no contexto das políticas públicas de formação de professores em diferentes épocas, relacionando a educação às mudanças socioeconômicas, políticas e sociais. Os entes federados participaram das estratégias de formação dos profissionais da educação, embora ainda não tenham garantido a formação superior para todos os professores da educação básica. As transformações na educação estabeleceram novas regras de formação, enfocando cargas horárias e processos formativos em conformidade com a legislação. O papel do Estado nas políticas públicas representa o movimento proposto pelo PARFOR, promovido pela Capes. O Ministério da Educação controla as diretrizes da Formação Pedagógica, estabelecidas pelas políticas educacionais (Amorim, 2018).

A iniciativa formativa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR visa integrar os profissionais da educação à categoria de professores formados em nível superior. O

PARFOR foi implementado como uma política emergencial de qualificação profissional, valorizando os professores, uma vez que, ao concluir o curso de formação pedagógica, eles terão a oportunidade de participar de concursos para ingressar na carreira de professor efetivo nos sistemas de ensino. Sendo agora qualificados, esses profissionais atendem aos requisitos legais e, sem dúvida, contribuirão para elevar a qualidade socialmente referenciada da educação básica (Souza, 2020).

3.1.4 Principais achados na dissertação A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

O propósito desta pesquisa foi investigar o impacto das avaliações em larga escala no processo de formação continuada dos professores que trabalham na educação básica do município de Goiânia. Inicialmente, o estudo analisou as políticas públicas que têm apoiado a formação continuada dos professores no Brasil entre os anos de 2008 a 2016, bem como caracterizou a Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação – SME (Campos, 2019).

Nesse contexto de pesquisa, foi realizado um exame minucioso, envolvendo não apenas a identificação, mas também a análise aprofundada dos fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam a formação continuada dos professores na referida gerência. Para alcançar esse entendimento abrangente, foram empregados métodos que incluíram tanto a investigação de fontes bibliográficas especializadas como a análise detalhada de documentos históricos relevantes (Campos, 2019). Através desse processo analítico, a pesquisa buscou traçar um panorama completo e contextualizado das práticas educacionais adotadas, fornecendo uma visão detalhada sobre as abordagens que têm orientado a formação continuada dos professores sob a supervisão da Gerência de Formação dos Profissionais - GEFOR, revelando não apenas as estratégias atuais, mas também lançando luz sobre a evolução histórica dessas práticas ao longo do tempo.

A pesquisa foi conduzida usando uma abordagem qualitativa e envolveu o estudo de documentos legais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (1996), as Diretrizes Curriculares da Formação Inicial e Continuada (2015) e a Política de Formação Continuada em Rede (2013). Além disso, houve uma fase empírica que buscou entender como a formação continuada dos professores tem sido implementada em Goiânia durante o período do IDEB (Campos, 2019).

Nesse contexto, a pesquisa explorou as concepções dos professores que participam dos cursos da Gerência de Formação dos Profissionais da SME, destacando que a maioria concorda com a ideia de que a formação continuada é um processo fundamental para os educadores após a conclusão da formação inicial, enquanto já estão exercendo a profissão, imersos em um contexto sócio-histórico, com o objetivo de discutir conhecimentos acumulados socialmente. (Barbosa, 2023).

Afirma Campos (2019) que, desde 1999, a GEFOR assume a responsabilidade pela formação continuada dos profissionais da educação em Goiânia. Seu objetivo primordial é aprimorar as habilidades e competências dos educadores que integram a Rede Municipal de Ensino. Para atingir esse propósito, a GEFOR adota uma abordagem educacional inovadora, incentivando uma postura investigativa e questionadora da realidade, buscando constantemente o aperfeiçoamento das práticas.

Os professores participantes expressaram suas expectativas relacionadas à prática em sala de aula, propondo temas que surgem do cotidiano escolar, como "mediação por meio do uso de tecnologias", "inclusão de alunos com necessidades especiais" e "indisciplina". Isso evidencia a necessidade de teorias para orientar suas práticas (Campos, 2019).

No estudo de Campos (2019), a análise dos dados do IDEB mostra que as escolas de Goiânia têm alcançado melhorias constantes nas taxas de aprovação e nas médias de desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Esse progresso é atribuído em grande parte ao investimento na formação continuada dos docentes. Programas de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação têm se mostrado eficazes na atualização das práticas pedagógicas e no aprimoramento das habilidades dos professores.

O estudo ressaltou que as políticas de avaliação externa em larga escala têm contribuído para a criação de competições e rankings entre instituições e redes educacionais. Embora essas políticas se apresentem como promotoras de qualidade, muitas vezes estão excessivamente focadas nos resultados das provas, deixando de lado o objetivo central de proporcionar uma educação holística que englobe não apenas aspectos cognitivos, mas também habilidades essenciais para a vida social. Dentro desse cenário, a formação continuada é por vezes vista como uma resposta às necessidades imediatas do mercado de trabalho, perdendo sua verdadeira essência educacional.

Além disso, a pesquisa evidenciou que as avaliações em larga escala exercem uma influência direta no planejamento dos cursos de formação continuada oferecidos pela GERFOR (Campos, 2019). Os temas abordados nesses cursos estão estreitamente relacionados aos conteúdos exigidos nos exames nacionais, o que reflete a forte pressão das políticas de avaliação

sobre essas atividades educacionais (Rodrigues, 2018). Apesar desse alinhamento, os professores não percebem a intenção da Rede Municipal de Ensino de transformar a formação continuada em um ambiente que adote princípios de autonomia, diversidade e referência social (Aguiar; Dourado, 2019).

Nesse contexto, é fundamental repensar a abordagem das políticas de avaliação em larga escala, reconhecendo a necessidade de um equilíbrio entre a busca pela qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes (Campos, 2019).

Além disso, é essencial promover uma compreensão mais profunda por parte dos educadores sobre o propósito das avaliações, visando superar a percepção limitada de que a formação continuada é apenas uma resposta às demandas do mercado de trabalho. Ao criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e centrado no aluno, as políticas educacionais podem verdadeiramente promover uma educação de qualidade e garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, indo além das limitações impostas pelas avaliações em larga escala (Vezzani, 2019).

Apesar dos desafios apresentados pelas políticas de avaliação em larga escala, a GERFOR tem desempenhado um papel fundamental ao oferecer cursos que buscam atender às necessidades dos profissionais docentes, promovendo a atualização constante e subsidiando melhorias nas práticas escolares (Campos, 2019). O estudo destaca a importância de uma abordagem equilibrada nas políticas educacionais, que reconheça a relevância das avaliações, mas também valorize a formação continuada como um pilar essencial para o desenvolvimento educacional sustentável.

Vale ressaltar que os resultados do estudo de campos (2019) corroboram com outras pesquisas já existentes sobre o tema, uma vez que indicam que a formação continuada tem contribuído para um ambiente escolar mais qualificado e preparado para enfrentar os desafios educacionais. A melhoria nas práticas pedagógicas refletiu-se diretamente no desempenho dos alunos, conforme evidenciado pelo aumento nas notas do IDEB ao longo dos anos. As escolas que mais investiram em formação continuada de seus professores tendem a apresentar os melhores resultados, demonstrando a correlação positiva entre capacitação docente e qualidade da educação.

3.2 Principais achados sobre a formação de professores no Estado de São Paulo (1988 - 2021)

No período de 1988 a 2021, o Estado de São Paulo testemunhou significativas transformações no campo da formação de professores. Durante essas décadas, diversos projetos

e ações foram implementados, moldando o cenário educacional paulista. Um dos marcos nesse período foi a criação de programas específicos para a formação inicial e continuada dos docentes (Santos, 2016). Um exemplo notável foi o programa de valorização do magistério, lançado em 1989, que visava melhorar as condições de trabalho e remuneração dos professores, atraindo assim profissionais mais qualificados para a carreira.

Nos anos 90, o Estado de São Paulo lançou iniciativas pioneiras para revolucionar a formação de professores. Uma dessas ações foi a colaboração estratégica com universidades de renome como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essas parcerias resultaram na criação de cursos de licenciatura altamente especializados, alinhados com as demandas contemporâneas. Professores em formação foram capacitados para se aprofundar em áreas específicas do conhecimento, preparando-os adequadamente para os desafios das salas de aula diversificadas e multifacetadas do Estado (Silva, 2015).

Com a chegada do século XXI, a tecnologia se tornou uma ferramenta central na formação continuada dos professores em São Paulo (Santos, 2016). Foram lançados diversos projetos inovadores de educação a distância, como o programa de cursos online oferecido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Esses cursos permitiram que os professores participassem de capacitações sem sair de suas cidades, democratizando o acesso à educação de qualidade. Isso foi especialmente benéfico para os docentes que trabalhavam em áreas remotas e enfrentavam desafios de acesso à formação.

Ao longo da última década, São Paulo tem testemunhado um movimento significativo em direção a uma formação docente mais integrada e contextualizada. Projetos pedagógicos inovadores foram desenvolvidos para integrar diferentes disciplinas, promovendo a aprendizagem colaborativa entre professores de diversas áreas. Um dos principais focos foi a promoção da educação inclusiva, assegurando que todos os professores estivessem preparados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, criando assim um ambiente diversificado e acolhedor nas salas de aula (Silva, 2015).

A EFAP, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, foi fundada com o propósito de proporcionar formação continuada e aprimoramento profissional para os educadores do Estado de São Paulo (Santos, 2016). Estabelecida em 2009, a EFAP³¹ opera como um órgão vinculado à Secretaria da Educação

³¹ Legalmente, as atribuições da EFAP são: I - qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada; II - desenvolver

contribuiu no desenvolvimento e implementação de programas de formação docente. A escola oferece uma variedade de cursos, workshops e atividades de capacitação, adaptados às necessidades específicas dos professores da rede estadual, com o objetivo de promover a excelência pedagógica e melhorar a qualidade do ensino nas escolas paulistas.

A EFAP tem se destacado por sua abordagem inovadora, incorporando métodos de ensino atualizados e estratégias pedagógicas eficazes em seus programas de formação (Santos, 2016). Além disso, a escola utiliza tecnologias educacionais avançadas para facilitar a aprendizagem, oferecendo cursos online interativos e recursos digitais que permitem aos educadores acessar conteúdo de qualidade a qualquer momento e em qualquer lugar. A instituição também promove a troca de experiências entre os professores, incentivando a colaboração e o compartilhamento de boas práticas, criando assim uma comunidade de aprendizado dinâmica e enriquecedora.

Desse modo, a abordagem da EFAP destaca-se pela integração de teoria e prática, proporcionando aos professores não apenas o embasamento conceitual, mas também as ferramentas práticas necessárias para aplicar efetivamente os conhecimentos adquiridos em suas salas de aula. Essa abordagem tem contribuído para uma formação mais alinhada às demandas da sociedade atual, promovendo uma educação mais dinâmica e engajadora.

Além disso, a EFAP tem se destacado por sua atuação descentralizada, promovendo formações em diferentes regiões do estado. Essa iniciativa visa assegurar que professores de todas as localidades tenham acesso equitativo às oportunidades de aprimoramento profissional, e fortalecendo a qualidade do ensino em todo o território paulista.

Desde sua fundação, a EFAP tem desempenhado um papel fundamental no fortalecimento da capacidade dos educadores de São Paulo. Ao proporcionar oportunidades de

processos de certificação na educação; III - acompanhar o estado d'arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação; IV - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no Artigo 7º, da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009; V - exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência; VI - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; VII - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores; VIII - organizar eventos, espaços culturais, museus, ambientes multimídia e locais para exposições relacionados à educação no Estado de São Paulo; IX - manter organizados acervos de memória da educação no Estado de São Paulo; X - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito; XI - orientar programas de preservação da memória da educação pública no Estado de São Paulo; XII - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria. Parágrafo Único - À Escola cabe, ainda, exercer o previsto no Artigo 4º do Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009. (São Paulo, 2010)

desenvolvimento profissional contínuo, a escola contribui para a formação de professores mais qualificados, preparados para enfrentar os desafios complexos do ambiente educacional contemporâneo (Santos, 2016). Seu compromisso com a excelência educacional tem impactado positivamente a qualidade do ensino e, por conseguinte, a experiência educacional dos alunos em toda a rede escolar do Estado de São Paulo.

A Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), foi estabelecida como uma resposta estratégica às necessidades crescentes de desenvolvimento profissional dos professores no Estado de São Paulo. Desde então, tem se destacado como uma plataforma inovadora e dinâmica, promovendo a formação continuada de educadores em todo o território paulista. Através de parcerias estratégicas com instituições de ensino superior e organizações educacionais, o REDEFOR oferece uma variedade de programas e cursos, alinhados com as políticas educacionais vigentes, visando aprimorar as competências pedagógicas dos docentes (Seduc, 2022).

Ao longo dos anos, o REDEFOR tem evoluído, incorporando novas metodologias e tecnologias educacionais, para atender às demandas em constante mudança no campo da educação. Desde a sua criação, a rede tem sido um catalisador para a inovação pedagógica, facilitando a disseminação de melhores práticas e promovendo a aprendizagem colaborativa entre os educadores. Com um enfoque centrado na qualidade do ensino, o REDEFOR tem contribuído significativamente para a elevação dos padrões educacionais em São Paulo, impactando positivamente a experiência de aprendizado dos alunos em toda a rede escolar (Santos, 2016).

A dissertação de mestrado de Frau (2014) intitulada "Aprimoramento da Prática Docente no Ensino de Filosofia por Meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP", realizada na Universidade Estadual de Campinas em 2014, é uma contribuição valiosa para a compreensão e aprimoramento do ensino de Filosofia na rede educacional de São Paulo.

Um dos pontos relevantes da dissertação é a ênfase na formação específica para professores de Filosofia, reconhecendo as particularidades dessa disciplina e a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas. A referida dissertação também destaca as potenciais contribuições do curso da EFAP/SP para o fortalecimento da identidade profissional dos professores de Filosofia, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre as práticas educacionais. Os resultados apresentados pela autora fornecem subsídios importantes para o debate sobre políticas de formação docente e aprimoramento do ensino de Filosofia no cenário educacional de São Paulo.

Apesar dos avanços, persistiam desafios como a falta de investimentos em infraestrutura escolar, a sobrecarga de trabalho dos professores e a burocracia administrativa. Em resposta a esses obstáculos, diversos projetos foram lançados com o intuito de melhorar as condições de trabalho dos educadores e criar um ambiente propício ao aprendizado (Neto, 2016).

É fundamental destacar que a formação de professores em São Paulo não foi um processo estático, mas sim dinâmico e adaptativo. Ao longo desses anos, a colaboração entre o governo, instituições de ensino, professores e comunidades locais foi de extrema importância na evolução das políticas educacionais. Essa cooperação permitiu a construção de uma base sólida para a formação de profissionais comprometidos e qualificados, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com resiliência e inovação.

3.3 Políticas de formação de professores em Álvares Florence/SP (1988-2021): Avanços ou retrocessos?

As políticas públicas de formação de professores em Álvares Florence/SP avançaram, lentamente, dando um notório crescimento na implantação tecnológica, vindo ao encontro do marco educacional que tivemos, no ano de 2019, com a pandemia COVID-19. Esse cenário destacou a importância de investimentos contínuos em capacitação docente e infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, especialmente em regiões mais remotas ou carentes de recursos. De acordo com Vieira e Silva (2020), a adaptação rápida e eficaz ao ensino remoto demonstrou que a formação de professores deve estar em constante atualização, preparando-os para enfrentar desafios inesperados e promover uma educação de qualidade em qualquer contexto.

A partir da experiência vivenciada durante a pandemia, torna-se ainda mais evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e o currículo escolar para integrar de forma efetiva as tecnologias digitais (Vieira; Silva, 2020). Além disso, é fundamental promover uma cultura de inovação e experimentação no ambiente educacional, incentivando o uso criativo e crítico das ferramentas tecnológicas para potencializar a aprendizagem dos alunos.

No contexto específico de Álvares Florence/SP, é interessante considerar as particularidades locais e as necessidades específicas dos professores e alunos. Isso inclui não apenas o acesso à tecnologia, mas também a formação cultural e digital da comunidade escolar, o apoio psicopedagógico aos estudantes e a integração de práticas educativas contextualizadas e significativas.

Para tanto, é fundamental o estabelecimento de parcerias entre as instituições educacionais, as organizações da sociedade civil e o poder público, visando a promoção de ações integradas e sustentáveis que fortaleçam o sistema educacional local (Vieira; Silva, 2020). Além disso, é necessário investir em políticas de inclusão digital e redução das desigualdades sociais, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica.

É importante ressaltar que a transformação educacional requer um esforço conjunto e contínuo de todos os atores envolvidos no processo, desde os gestores escolares até os próprios alunos e suas famílias. A pandemia de COVID-19 trouxe à tona desafios sem precedentes, mas também oportunidades de repensar e reinventar o sistema educacional, tornando-o mais adaptável, inclusivo e preparado para enfrentar os desafios do século XXI (Fichter et al., 2021).

A experiência da pandemia nos ensina que a educação é um processo dinâmico e em constante evolução, que requer flexibilidade, criatividade e compromisso com o aprendizado contínuo (Vieira; Silva, 2020). Nesse sentido, as políticas públicas de formação de professores e de desenvolvimento educacional devem estar alinhadas com as demandas e as transformações da sociedade, garantindo que a educação escolar cumpra seu papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, em termos de avanços, é notável o esforço para ampliar o acesso à formação de professores e valorizar a qualificação dos docentes. Iniciativas voltadas para a capacitação continuada e a promoção de parcerias entre instituições educacionais demonstram um comprometimento com o aprimoramento profissional. A introdução de tecnologias educacionais e métodos pedagógicos inovadores sinalizou uma busca por práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas.

Nesse viés, no ano de 2018, surgiu a valiosa parceria da rede municipal de ensino de Álvares Florence com a renomada empresa Google, assim, obtendo acesso gratuito às ferramentas educacionais através do G Suite for Education⁴. A tecnologia do G Suite for Education possibilita aos educadores manter o aprendizado personalizado, garantindo melhor desempenho de suas turmas. Já os alunos se beneficiam com a facilidade da plataforma e ganham mais tempo para aprendizagem. Marcondes et al (2023) determinaram em seu estudo

⁴² O G Suite for Education é um conjunto de ferramentas de produtividade educacional do Google, incluindo o Gmail, Drive, Agenda, Documentos, Planilhas, Formulários, Google Sala de Aula, Apresentações, Planilhas, Meet, Chat, Sites, e muitos outros produtos usados por dezenas de milhões de alunos e professores no mundo todo, sem contar, que os educadores e alunos estarão interagindo em uma plataforma segura, sem informes publicitários, mantendo a integridade, seguindo o que determina o Marco Civil da Internet.

que a integração dessas ferramentas digitais no processo educacional contribui significativamente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

No contexto pós-pandemia, a utilização do G Suite for Education continuou sendo uma ferramenta importante para a continuidade do ensino, agora em um modelo híbrido ou totalmente presencial, adaptando-se às novas demandas educacionais. Os educadores, já familiarizados com a plataforma durante o período de ensino remoto, encontraram nela uma aliada eficaz para a organização e condução das aulas (Marcondes et al., 2023)

Após a pandemia, os professores que antes enfrentavam desafios na transição para o ensino remoto emergencial agora demonstram maior segurança no uso da plataforma. Os aplicativos do Google Meet, Classroom e Google Formulários tornaram-se parte integrante do processo educacional, oferecendo suporte tanto para aulas presenciais quanto virtuais.

A plataforma G Suite for Education demonstrou sua versatilidade ao permitir a integração de metodologias ativas de ensino, como a gamificação e a rotação por estações, mesmo no ambiente virtual (Marcondes et al., 2023). Os professores relataram que, com o auxílio da plataforma, conseguiram manter um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, estimulando o engajamento dos alunos.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a transição para o ensino remoto, os educadores perceberam que a plataforma proporcionou oportunidades para aprimorar suas práticas pedagógicas. Através da troca de experiências e formações específicas, os professores puderam explorar todo o potencial das ferramentas digitais disponíveis (Marcondes et al., 2023).

Durante o período de adaptação ao novo modelo de ensino, os educadores demonstraram preocupação em garantir a interação e participação dos alunos nas aulas online. Através do uso estratégico dos recursos oferecidos pelo G Suite for Education, eles conseguiram criar um ambiente virtual colaborativo e estimulante para o aprendizado (Marcondes et al., 2023).

As vantagens proporcionadas pela tecnologia G Suite for Education são ressaltadas, destacando-se a disponibilidade integral do conteúdo inserido na plataforma, acessível a qualquer momento (Marcondes et al., 2023). Além disso, o armazenamento na nuvem é enfatizado como um benefício significativo, eliminando a necessidade de gastos com dispositivos físicos, como pendrives.

Esses atributos conferem praticidade e flexibilidade ao ambiente educacional, permitindo que educadores e alunos acessem recursos e materiais de ensino de forma conveniente e eficiente. A disponibilidade contínua do conteúdo facilita o planejamento e a

realização de atividades de aprendizagem, promovendo uma experiência educacional mais dinâmica e acessível para todos os envolvidos.

Ao eliminar a dependência de dispositivos físicos para o armazenamento de informações, a tecnologia G Suite for Education contribui para a redução de custos e para a simplificação da gestão de recursos tecnológicos nas instituições de ensino. Isso proporciona um ambiente mais sustentável e econômico, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso e compartilhamento de conhecimento dentro da comunidade educacional.

Além de todos os benefícios citados, o G Suite for Education preza pela privacidade e segurança dos dados armazenados e até mesmo os e-mails estarão protegidos de vírus, propagandas e spams. Todos os educadores municipais estão engajados, sempre na descoberta de novos conhecimentos, aprimorando o material que utilizam em sala de aula, possuem um *e-mail institucional*⁵, e, com os alunos não é diferente, estão embarcados nesta “viagem” tecnológica, também possuem um *e-mail institucional*, o que permite o acesso à plataforma educacional. A escola tem alguns educadores com a *Certificação Internacional da Google for Education*⁶, aprimorando assim o currículo pessoal e conseqüentemente a qualidade do ensino (Marcondes et al., 2023).

Os educadores municipais de Álvares Florence por se sentirem familiarizados em relação ao uso das tecnologias, não encontraram dificuldades no momento em que mais foi exigida a presença tecnológica na educação, pois a pandemia de COVID-19 fechou as portas de todas as escolas, exigindo um novo modo de ensinar.

A experiência positiva dos educadores municipais de Álvares Florence em relação ao uso das tecnologias reflete não apenas a eficácia da plataforma G Suite for Education, mas também o investimento contínuo em formação docente. Essa abordagem alinhada com as leis educacionais, como a LDBEN que estabelece a formação continuada como um direito e um dever dos profissionais da educação, demonstra o compromisso das autoridades locais com a qualidade do ensino.

Ao fornecer formações continuadas e acompanhamento na aplicação das tecnologias oferecidas pelo G Suite for Education, a gestão educacional de Álvares Florence não apenas atende às exigências legais de formação de professores, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo e aprimoramento profissional. Isso está em consonância com as diretrizes

⁵³ E-mail vinculado à plataforma G Suite for Education, constituído e padronizado da seguinte forma: *nome.ultimonome@cemnilzacosta.com.br*, onde o domínio @cemnilzacostarodrigues origina-se do nome sede municipal, CEM Prof.^a Nilza Costa Rodrigues.

⁶⁴ Criada para educadores e professores que desejam comprovar proficiência no uso das ferramentas do G Suite for Education.

estabelecidas no PNE, que preconiza a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento de suas competências

Além da parceria com a Google, o município conta com a Editora FTD, Sistema Apostilado de Ensino que atende a Rede Municipal de Ensino, com investimentos oriundos do FUNDEB. Por meio do Sistema Apostilado de Ensino, a Rede Municipal de Ensino tem acesso a materiais didáticos de qualidade, especialmente desenvolvidos para atender às necessidades dos alunos e alinhados com as diretrizes educacionais vigentes.

Essa parceria não se limita apenas à disponibilização de materiais, mas também envolve investimentos provenientes do FUNDEB, garantindo recursos adequados para a implementação efetiva do Sistema Apostilado de Ensino. Dessa forma, os educadores têm à disposição ferramentas e recursos pedagógicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos estudantes.

Além disso, essa iniciativa demonstra o compromisso da administração municipal em promover uma educação de qualidade, valorizando parcerias com empresas especializadas e reconhecidas no setor educacional. A Editora FTD, com sua expertise e tradição na produção de materiais didáticos, colabora diretamente para o aprimoramento do ensino nas escolas municipais, fortalecendo assim todo o sistema educacional local. Assim, essa parceria com a Editora FTD representa mais um passo em direção à excelência educacional, proporcionando aos alunos uma base sólida de conhecimento e às escolas recursos pedagógicos de alto padrão. Essa colaboração estratégica, aliada às demais iniciativas voltadas para a melhoria da educação, reafirma o comprometimento do município em oferecer uma educação de qualidade e em promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além das supracitadas, a rede municipal conta com a parceria do Sistema Sesi/SP, para apoiar a alfabetização na idade certa. O Programa Alfabetização Responsável (PAR) oferece, gratuitamente, formação e recursos pedagógicos aos professores e gestores das redes municipais de ensino do estado, para a atuação em sala de aula. Tem como objetivo apoiar as escolas no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças, para que ocorra na fase adequada – até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Barbosa, 2023).

Essa parceria com o Sistema Sesi evidencia a importância do trabalho conjunto entre instituições educacionais e outras entidades para fortalecer a educação no município. O PAR representa um exemplo concreto de como a colaboração pode contribuir para o alcance de metas educacionais fundamentais, como a alfabetização na idade certa.

Ao oferecer formação e recursos pedagógicos gratuitos aos professores e gestores das redes municipais de ensino, o PAR não apenas apoia as escolas no processo de alfabetização,

mas também capacita os profissionais da educação para que possam desempenhar seu papel de forma mais eficaz. Isso é essencial para garantir que o desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças ocorra na fase adequada, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. (Barbosa, 2023).

Essa parceria não apenas fortalece a educação no município, mas também demonstra o compromisso das instituições em trabalhar em conjunto para promover o sucesso educacional das crianças. Além disso, ressalta a importância de buscar apoio externo e aproveitar os recursos disponíveis para enfrentar os desafios educacionais, especialmente em áreas como a alfabetização, que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes.

Por mais que o município faça investimento na formação continuada de professores também com recursos próprios, fica claro que não é suficiente, deixando uma lacuna a ser preenchida pelas políticas públicas de formação continuada de professores. Infelizmente as políticas públicas de formação docente não apresentam uma obrigatoriedade aos estados oferecerem as mesmas formações destinadas aos docentes de suas redes de ensino aos municipais.

Desse modo, ao longo das últimas décadas, as políticas de formação de professores em Álvares Florence, município do estado de São Paulo, têm passado por diversas transformações. De 1988 a 2021, houve avanços significativos, mas também desafios que caracterizam tanto progressos quanto retrocessos na área educacional local. Durante esse período, observou-se uma preocupação crescente com a qualidade da formação inicial de professores, refletindo uma tendência nacional. Foram implementadas medidas para fortalecer os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior locais, visando garantir uma preparação sólida e atualizada aos futuros docentes.

No entanto, também é perceptível a persistência de desafios, como a falta de investimentos suficientes na educação, que podem ter impactado negativamente na qualidade da formação dos professores. A escassez de recursos financeiros e estruturais pode ter limitado o acesso a programas de capacitação e atualização pedagógica, bem como a oferta de recursos didáticos e tecnológicos nas escolas.

Além disso, é importante considerar os avanços tecnológicos e as mudanças sociais ocorridas nesse período, que demandam novas competências e habilidades por parte dos professores. A capacitação para o uso de tecnologias educacionais e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras têm sido pontos-chave na formação docente, mas nem sempre têm recebido a devida atenção em políticas locais. Por outro lado, é possível destacar iniciativas

positivas que contribuíram para o aprimoramento da formação de professores em Álvares Florence, como parcerias com instituições de ensino superior e a promoção de programas de formação continuada. Essas ações podem ter proporcionado oportunidades de desenvolvimento profissional aos docentes locais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. (Barbosa, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa, com base no marco teórico desenvolvido no estudo e nas análises realizadas. Além disso, apresenta as limitações do estudo, e as sugestões.

Diante do exposto, é inegável o progresso alcançado pelas políticas públicas de formação de professores em Álvares Florence/SP, especialmente em resposta aos desafios apresentados pela pandemia de COVID-19. O cenário educacional que emergiu em 2019 evidenciou a importância crítica de investimentos contínuos tanto em capacitação docente quanto em infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, sobretudo nas regiões mais remotas ou carentes de recursos. A rápida adaptação ao ensino remoto ressalta a necessidade premente de uma formação docente em constante atualização, capaz de enfrentar desafios imprevistos e promover uma educação de qualidade em quaisquer circunstâncias.

A experiência vivenciada durante a pandemia também enfatizou a urgência de repensar as práticas pedagógicas e o currículo escolar, integrando de maneira efetiva as tecnologias digitais e promovendo uma cultura de inovação e experimentação no ambiente educacional. Nesse sentido, é fundamental considerar as particularidades locais de Álvares Florence/SP, incluindo não apenas o acesso à tecnologia, mas também a formação cultural e digital da comunidade escolar, o apoio psicopedagógico aos estudantes e a integração de práticas educativas contextualizadas e significativas.

A promoção de parcerias entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil e o poder público surge como uma estratégia vital para fortalecer o sistema educacional local e garantir a inclusão digital, reduzindo as desigualdades sociais e proporcionando oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos. No entanto, é imperativo reconhecer que a transformação educacional demanda um esforço conjunto e contínuo de todos os envolvidos, desde os gestores escolares até os alunos e suas famílias.

A valiosa parceria estabelecida com a Google, assim como a colaboração com a Editora FTD e o Sistema Sesi/SP, demonstram o compromisso da administração municipal em buscar uma educação de qualidade e programas de formação continuada para os professores. Entretanto, é evidente que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas e a falta de acesso dos alunos e professores a dispositivos e conexão à internet.

Diante desse cenário, é fundamental buscar soluções eficazes que possam mitigar essas dificuldades e garantir que todos os envolvidos no processo educacional tenham acesso adequado às tecnologias necessárias para o aprendizado. Isso inclui a elaboração de planos de investimento em infraestrutura tecnológica, o estabelecimento de parcerias com empresas de telecomunicações e a implementação de programas de inclusão digital.

Além disso, é essencial oferecer capacitação e suporte técnico adequado aos professores, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos. Assim, é imprescindível que os municípios do Estado de São Paulo, não apenas Álvares Florence, busquem parcerias com programas e iniciativas governamentais, se apoiando nas legislações educacionais vigentes e promovendo a integração entre as redes de ensino municipais, estaduais e federal. Somente por meio de um esforço conjunto e coordenado será possível enfrentar os desafios e promover uma educação de qualidade para todos os alunos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

A análise da evolução do sistema educacional de Álvares Florence e das políticas adotadas durante e depois da pandemia revela não apenas os avanços alcançados, mas também os desafios persistentes que exigem atenção contínua. É fundamental reconhecer que a pandemia expôs disparidades existentes no acesso à educação e evidenciou a necessidade de um planejamento estratégico abrangente que leve em consideração não apenas as demandas imediatas, mas também as necessidades futuras dos alunos e educadores. Portanto, é necessário que as políticas públicas de formação de professores e desenvolvimento educacional sejam flexíveis e adaptáveis, capazes de se ajustar às mudanças rápidas e imprevistas que possam surgir, garantindo assim uma educação de qualidade para todos, independentemente das circunstâncias.

Considerando-se, pois, a problemática e os objetivos elencados na introdução, pode-se destacar os desafios identificados no cenário da formação continuada de professores no município. Questões como a disponibilidade de recursos, a adequação dos programas às necessidades reais dos educadores e a efetividade das estratégias implementadas se apresentam como áreas que requerem atenção especial.

A análise das políticas públicas em vigor no Município de Álvares Florence/SP revela a importância de avaliar não apenas a quantidade de programas oferecidos, mas, principalmente, a efetividade de tais iniciativas. O impacto real na prática pedagógica, o engajamento dos professores e a promoção de práticas inovadoras tornam-se critérios essenciais para aferir o sucesso das políticas educacionais.

Diante do cenário apresentado, é evidente que tanto as políticas de formação de professores no estado de São Paulo quanto no município de Álvares Florence têm buscado alinhar-se às diretrizes e propostas do Ministério da Educação. O empenho da gestão em promover avanços nesse campo é louvável e demonstra um compromisso com a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, é importante reconhecer que ainda há muito a ser feito e discutido. Apesar dos progressos percebidos, existem desafios significativos a serem enfrentados. Um aspecto que merece atenção é a predominância de ações que parecem favorecer acordos com a iniciativa privada em detrimento das instituições públicas de formação de professores, mesmo havendo muitas instituições públicas habilitadas para essa finalidade.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas de formação de professores continuem a ser pautadas pelo interesse público e pela valorização da educação como um bem coletivo. É necessário promover um debate amplo e democrático sobre as estratégias adotadas, buscando garantir que todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, contribuam efetivamente para a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida em nosso país.

Além disso, é essencial que haja um investimento contínuo na capacitação e valorização dos professores, considerando as demandas e desafios do contexto atual da educação. Isso inclui o fortalecimento das políticas de formação continuada, o acesso equitativo a oportunidades de desenvolvimento profissional e o reconhecimento do papel fundamental dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O estudo realizado apresentou algumas limitações. A pesquisa, por mais abrangente que tenha sido, pode não ter conseguido abarcar todas as nuances e particularidades do cenário educacional em Álvares Florence. Limitações de tempo e recursos podem ter restringido a profundidade de análise em alguns aspectos específicos das políticas de formação continuada.

Outra limitação consistiu na falta de acesso a dados específicos ou a disponibilidade de informações detalhadas sobre programas de formação continuada que pode ter impactado a capacidade de realizar análises mais aprofundadas. Nesse caso, a transparência e a disponibilidade de dados são fundamentais para uma pesquisa abrangente e completa.

Futuras pesquisas podem se dedicar a um estudo mais detalhado sobre a implementação efetiva das políticas de formação continuada. Isso envolve avaliar como as diretrizes são traduzidas em práticas nas instituições educacionais, as barreiras encontradas e as estratégias bem-sucedidas adotadas. A compreensão das práticas existentes e das percepções dos professores pode oferecer um panorama abrangente que pode orientar decisões estratégicas por

parte dos gestores educacionais, formuladores de políticas e demais interessados na melhoria da educação local.

REFERÊNCIAS

- ACERVO DO CEM PROFESSORA NILZA COSTA RODRIGUES. **Educação em Álvares Florence/SP**. Prefeitura Municipal de Álvares Florence, 2023.
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan.-mai. 2019.
- AGUIAR, M. A. da S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, v. 10, n. 01, p. 49-61, jan./abr. 2017.
- AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. **Políticas de formação de professores da Educação Básica**: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Goiânia, 2018. 169 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.
- BARBOSA, Andreza. Mudanças nos planos de carreira do magistério paulista e a desvalorização docente. **Educar em revista**, v.17, n,1, 2023.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Dispõe sobre planos de carreira e remuneração para os professores de ensino fundamental e médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 14, de 10 jul. 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 22, de 07 nov. 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei Estadual nº 16.710, de 21 de novembro de 2018**. Institui a Política Estadual de Formação Permanente de Profissionais da Educação Básica no Estado de São Paulo. Publicada em 22 de novembro de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010**. Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor - e dá providências

correlatas.

Disponível

em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55650-29.03.2010.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2010.

BRASIL. Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 14 out 2023.

BRASIL. Lei Estadual nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. São Paulo, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF MEC/CNE, 2001.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Estadual nº 10.403, de 8 de julho de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases do Ensino no Estado de São Paulo. São Paulo, 1971.

CAMPOS, Sarah Rízzia. **A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

COSTA, C. **O Tema da Qualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024).** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DINIZ, J. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN.** Notandum, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DOURADO, L. **Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica. **Dialogia**, [S. l.], n. 48, p. e26227, 2024.

FICHTER, G. A.; et al. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021

FRAU, E. C. O. **Aprimoramento da Prática Docente no Ensino de Filosofia por Meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

GATTI, B. et al. **A trajetória das políticas em formação de professores e professoras.** Brasília: UNESCO, 2019

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos permanentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel.** Pelotas [46] 62– 82 setembro/dezembro de 2016.

GOMES, V. C; et al. Virtualidade do ensino: um diálogo entre as perspectivas da educação básica e os aspectos da utilização do Google Classsrrrom em tempos de pandemia. CIET:ENPED:2020 - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais [...]** São Carlos, ago. 2020.

IGBE. 2023. **Álvares Florence: panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/alvares-florence/panorama>. Acesso em: 24 out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; et al. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v.30, p.1 - 34, 2022

JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; LIMA, Jaqueline Rabelo de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12–31, 2024

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 8ª ed. São Paulo: 2018.

- MACHADO, Liliâne Campos. **Formação, saberes e práticas de formação de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.** 2009 Tese de Doutorado em Educação – UFU: Uberlândia, 2009.
- MARCONDES, Rosana, et al. Entre o ideal e o possível: um olhar sobre o uso da plataforma G Suite for Education no ensino remoto emergencial. **Revista Humanidades e Inovação** v.10, n.05. 2023.
- MELQUES, S; SCHULZEN, Y. Programa REDEFOR educação especial e inclusiva: uma experiência de formação em serviço de professores e gestores na modalidade semipresencial. **Colloquium Humanarum**, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016
- MORAES, Vilma Rodrigues de. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013.** Goiânia, 2014. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2014.
- NETO, Alexandre. **Reflexões sobre a formação de professores.** Papirus: Companhia das Letras, 2016.
- NOVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto: Ed. Porto, 2018.
- OLIVEIRA , Karin Patricia. **Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia.** 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- OLIVEIRA, B. R. **A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-17, 2019.
- PEREIRA, J. N. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado.** Dissertação de Mestrado Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- PEREZ, Marília. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola.** Dissertação de Mestrado. 2013.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- RODRIGUES, L. M. M. **Competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância como proposta de uma formação continuada.** Dissertação Mestrado Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional, 2018.
- SANTOS, M. A. dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas.** Mestrado Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), 2020.

SANTOS, A. dos. **As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade de Passo Fundo, 2019.

SANTOS, A. K. M. **Saberes neurocientíficos e a formação docente: percepções dos egressos dos cursos de formação inicial e continuada da PUC Minas.** Mestrado Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.

SANTOS, A. E. dos. **A formação continuada docente através da escola de formação e aperfeiçoamento de professores do Estado de São Paulo.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105–117, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: considerações do Conselho Municipal de Educação de São Paulo.** 2022
 SEDUC. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em 17 mai 2024

SILVA, K. A. C. P. de; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Revista Momento - diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018

SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento em análise.** Campinas: Unicamp, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SOUZA, V. R. G. de A. **Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores.** Políticas e debates. 2ª ed. Papirus: Campinas, 2018.

VEZZANI, L. C. R. **Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada.** Dissertação Mestrado Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

VIEIRA, M. F. SILVA, C. M. C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, v.28, n.5, 2020.

VIEIRA, A. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.** Artigo Científico, PUUC-PR, 2019.

VITAL, Soraya. **Formação continuada de professores:** uma análise a partir das bases teóricometodológicas das propostas formativas. 363 fl.il. Trabalho de Tese (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campus Campo Grande, 2021.

ANEXO I

ENQUADRAMENTO DAS CLASSES DOCENTES

<i>Situação Atual</i>			<i>Situação Nova</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Denominação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Carga Horária</i>
Professor de Educação Básica I (PEB I)	32	30 horas semanais	Professor de Educação Básica I (PEB I)	42	30 horas semanais
Professor de Educação Infantil (PEI)	10	30 horas semanais			
Professor de Educação Básica I - PEB I - Informática	03	40 horas semanais	Professor de Informática (PI)	03	40 horas semanais
Professor de Educação Básica II (PEB II) – Arte, Inglês, Matemática e Língua Portuguesa	02 cada disciplina	30 horas semanais	Professor de Educação Básica II (PEB II) – Arte, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa, Mental, Visual e Auditiva	02 cada disciplina/ Especialidade de Total: 14	30 horas semanais
Professor de Educação Especial (PEE) – Mental, Visual e Auditiva	02 cada disciplina/especialidade	30 horas semanais			
Professor de Educação Física (PEB II)	07	30 horas semanais	Professor de Educação Física (PEB II)	07	30 horas semanais
Professor de Educação Básica II (PEB II) – Ciências, Geografia, História e Espanhol	02 cada disciplina	15 horas semanais	Professor de Educação Básica II (PEB II) – Ciências, Geografia, História e Espanhol	02 cada disciplina Total: 08	15 horas semanais

ANEXO II

ENQUADRAMENTO DAS CLASSES DE SUPORTE PEDAGÓGICO

<i>Situação Atual</i>			<i>Situação Nova</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Denominação</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Carga Horária</i>
Coordenador Pedagógico (SQEE)	02	40 horas semanais	Coordenador Pedagógico	04	30 horas semanais
Coordenador Pedagógico PEB II (SQEE)	02	30 horas semanais			
Diretor de Escola Municipal Infantil e Fundamental I (SQEE)	01	40 horas semanais	Diretor de Escola Municipal	03	40 horas semanais
Diretor de Escola Municipal Infantil e Fundamental I e II (SQEC)	01	40 horas semanais			
			Vice Diretor de Escola Municipal	01	40 horas semanais
			Coordenador de Educação Infantil	01	40 horas semanais
Supervisor de Ensino Municipal (SQEC)	01	40 horas semanais	Supervisor de Ensino	01	40 horas semanais

ANEXO III

ESCALA DE VENCIMENTOS DOS DOCENTES								
Classe de Docentes	Valor Hora/Aula	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Professor de Educação Básica - PEB I e PEB II - 30 Horas	12,28	A	1.842,00	1.934,10	2.030,81	2.132,35	2.238,96	2.350,91
		B	1.934,10	2.030,81	2.132,35	2.238,96	2.350,91	2.468,46
		C	2.030,81	2.132,35	2.238,96	2.350,91	2.468,46	2.591,88
		D	2.132,35	2.238,96	2.350,91	2.468,46	2.591,88	2.721,47
		E	2.238,96	2.350,91	2.468,46	2.591,88	2.721,47	2.857,55
		F	2.350,91	2.468,46	2.591,88	2.721,47	2.857,55	3.000,42
		G	2.468,46	2.591,88	2.721,47	2.857,55	3.000,42	3.150,45
		H	2.591,88	2.721,47	2.857,55	3.000,42	3.150,45	3.307,97
Classe de Docentes	Valor Hora/Aula	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Professor de Educação Básica- PEB II - 15 Horas	12,28	A	921,00	967,05	1.015,40	1.066,17	1.119,48	1.175,46
		B	967,05	1.015,40	1.066,17	1.119,48	1.175,46	1.234,23
		C	1.015,40	1.066,17	1.119,48	1.175,46	1.234,23	1.295,94
		D	1.066,17	1.119,48	1.175,46	1.234,23	1.295,94	1.360,74
		E	1.119,48	1.175,46	1.234,23	1.295,94	1.360,74	1.428,77
		F	1.175,46	1.234,23	1.295,94	1.360,74	1.428,77	1.500,21
		G	1.234,23	1.295,94	1.360,74	1.428,77	1.500,21	1.575,22
		H	1.295,94	1.360,74	1.428,77	1.500,21	1.575,22	1.653,98
Classe de Docentes	Valor Hora/Aula	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Professor de Educação Básica- PEB I - Informática 40 Horas	12,28	A	2.456,00	2.578,80	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55
		B	2.578,80	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27
		C	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84
		D	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63
		E	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06
		F	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57
		G	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57	4.200,59
		H	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57	4.200,59	4.410,62

ANEXO IV

ESCALA DE VENCIMENTOS DOS CARGOS DE SUPORTE PEDAGÓGICO

Classe de Suporte Pedagógico	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Diretor de Escola	A	3.561,20	3.739,26	3.926,22	4.122,53	4.328,66	4.545,09
	B	3.739,26	3.926,22	4.122,53	4.328,66	4.545,09	4.772,35
	C	3.926,22	4.122,53	4.328,66	4.545,09	4.772,35	5.010,97
	D	4.122,53	4.328,66	4.545,09	4.772,35	5.010,97	5.261,51
	E	4.328,66	4.545,09	4.772,35	5.010,97	5.261,51	5.524,59
	F	4.545,09	4.772,35	5.010,97	5.261,51	5.524,59	5.800,82
	G	4.772,35	5.010,97	5.261,51	5.524,59	5.800,82	6.090,86
	H	5.010,97	5.261,51	5.524,59	5.800,82	6.090,86	6.395,40
Classe de Suporte Pedagógico	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Vice Diretor	A	2.947,20	3.094,56	3.249,29	3.411,75	3.582,34	3.761,46
	B	3.094,56	3.249,29	3.411,75	3.582,34	3.761,46	3.949,53
	C	3.249,29	3.411,75	3.582,34	3.761,46	3.949,53	4.147,01
	D	3.411,75	3.582,34	3.761,46	3.949,53	4.147,01	4.354,36
	E	3.582,34	3.761,46	3.949,53	4.147,01	4.354,36	4.572,07
	F	3.761,46	3.949,53	4.147,01	4.354,36	4.572,07	4.800,68
	G	3.949,53	4.147,01	4.354,36	4.572,07	4.800,68	5.040,71
	H	4.147,01	4.354,36	4.572,07	4.800,68	5.040,71	5.292,75
Classe de Suporte Pedagógico	Faixa	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
Coordenador Pedagógico	A	2.456,00	2.578,80	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55
	B	2.578,80	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27
	C	2.707,74	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84
	D	2.843,13	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63
	E	2.985,28	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06
	F	3.134,55	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57
	G	3.291,27	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57	4.200,59
	H	3.455,84	3.628,63	3.810,06	4.000,57	4.200,59	4.410,62