

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**MESTRADO**

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL:**  
**DIÁLOGOS COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA/RS**

**Simone Henn**

**Taquara**  
**2016**

**SIMONE HENN**

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL:  
DIÁLOGOS COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA/RS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Faccat – Taquara-RS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Caetano.

**Taquara**

**2016**

*“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.*

*(Eduardo Galeano)*

## AGRADECIMENTOS

Estudar e seguir me aperfeiçoando sempre foram meus objetivos. Buscar novos conhecimentos, organizar e reorganizar conceitos e entendimentos, refletir acerca da educação fazem parte da minha trajetória como professora e pedagoga.

Durante minha caminhada, foram muitas trocas, aprendizagens e amizades constituídas. Todos fizeram diferença para que eu pudesse a cada momento refletir e crescer enquanto pessoa e profissional.

Porém, nesta etapa que concluo agora, algumas pessoas, em especial, fizeram muita diferença. Fizeram com que eu não desistisse e que seguisse sempre em frente. Portanto, segue meu sincero agradecimento:

A Deus, por iluminar meu caminho e o das pessoas com quem dialoguei neste percurso;

Aos meus pais, Rubens Henn e Zuleica Henn (*in memoriam*), por terem me ensinado a acreditar e nunca desistir;

Aos meus irmãos, que compreenderam minhas ausências;

À minha família, especialmente minhas filhas, que não cobraram minha ausência durante estes dois anos de estudos, pelo contrário, me apoiaram e muito! Juh e Manu, este título é para vocês!

Aos colegas do programa de mestrado da FACCAT, por nossas conversas, risadas, almoços, parceria e conhecimentos divididos no decorrer do curso;

Aos meus colegas de trabalho pelo auxílio e companheirismo, mas especialmente à Secretária Municipal de Educação, Maria Fátima de Souza, por acreditar no meu potencial e me incentivar a seguir em frente;

À minha querida orientadora, Dra. Maria Raquel Caetano, pela paciência, pelo comprometimento e pelos ensinamentos a mim dirigidos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu a bolsa de estudos, para que eu pudesse concluir meus estudos;

Ao meu querido Coordenador do Grupo de Pesquisas, Dr. Daniel Luciano Gevehr, pelas longas e consistentes conversas, pelos seus conselhos e pela amizade construída;

A todos os professores do programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da FACCAT que me auxiliaram e muito me ensinaram durante as aulas e discussões estabelecidas no decorrer do curso. Obrigada a todos!

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento regional perpassa as questões da educação, da escola e dos profissionais envolvidos nessa dinâmica, o trabalho apresentado discorre e argumenta acerca destes aspectos. Apresenta como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Sapiranga/RS e sua relação com a prática efetiva em sala de aula. Foram, inicialmente, analisados o contexto geral do município e sua constituição enquanto território, bem como a evolução educacional estabelecida. Para esta pesquisa, foram realizadas coletas de dados junto aos professores de quatro escolas municipais, elencadas a partir de critérios estabelecidos: porte da escola relacionado ao número de matrículas e índice do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A coleta de dados ocorreu com vinte e dois professores, sendo aplicado questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, realizadas no período de outubro a dezembro de 2015. As questões elucidam a caminhada dos profissionais, relacionando-os com sua vivência em sala de aula, seu conhecimento acerca do IDEB e sua prática docente. Analisamos cada professor, sua atuação no município, seu vínculo empregatício, sua formação inicial e continuada, além de questões pertinentes ao fazer pedagógico em sala de aula, vinculada à transposição didática e à formação continuada. Com base nas respostas obtidas, elencamos categorias de análise, a fim de obter informações sobre o profissional e sua constituição como professor. Estudamos o contexto de formação e sequência de estudos, através das instituições de formação de cada um. Percebemos que todos os docentes entrevistados possuem uma trajetória de formação continuada, em áreas distintas, de acordo com sua atuação profissional. Embora nem todos tenham claramente o significado da transposição didática, todos acreditam que a formação continuada tem sua importância para a educação, e a forma de construção do conhecimento se dá de forma diversa. Nas considerações finais, percebemos que não há uma relação estreita entre os índices do IDEB e o tamanho da escola, não cabendo este julgamento para qualificar o espaço escolar. No entanto, afirmamos que a formação continuada tem sua importância como recurso de melhoria da educação, pois evidencia e reflete sobre o fazer pedagógico, o profissional e o aluno envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao problema de pesquisa posto, conforme os professores, a formação continuada

permite a melhoria das ações efetivas em sala de aula, pois traz subsídios e sugestões pertinentes à docência. Além disso, produz e fomenta novos saberes e dialoga com conceitos preestabelecidos, resultando em uma dinâmica de troca e crescimento profissional.

**Palavras-chave:** Transposição Didática. Formação Continuada. Professores. Anos Finais. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

Assuming that regional development permeates the issues of education, school and professionals involved in this dynamic, the work presented talks and argues about these aspects. This work seems of final general objective analyses the continuing formation of the teachers with works at the Final Years of the Elementary School in the city of Sapiranga/RS and the you relationship with the effective practice in teach room. In the beginning, we analysed the general contexto of the city and you constitution as territory and the established educational evolution. For this research, data collection was carried out with the four municipal school teachers, listed from established criteria: school size related to enrollment and index IDEB - Basic Education Development Index. Data collection took place twenty-two teachers, being applied semistructured questionnaire with open and closed questions, in the period from October to December 2015. The issues elucidate the walk of professionals, relating them to their experience in the classroom his knowledge of IDEB and their teaching practice. We analyzed each teacher, his performance in the city, their employment, their initial and continuing education, as well as issues related to pedagogical practice in the classroom, linked to the didactic transposition and continuing education. Based on the responses, we list the categories of analysis in order to obtain information about the work and its constitution as a teacher. We have studied the context of training and following studies by the training institutions of each. We realize that all teachers surveyed have a proven track record of continuing education in different areas, according to their professional activities. Although not all clearly have the meaning of didactic transposition, everyone believes that continuing education has its importance for education, and the form of knowledge construction occurs differently. In conclusion, we realize that is a close relationship between the contents of the IDEB and school size, not fitting this judgment to qualify the school environment. However, we affirm that continuing education has importance as improving education resource because the evidence and reflects on the pedagogical, professional and student involved in the process of teaching and learning. As for the research problem posed as teachers, continuing education allows the improvement of effective actions in the classroom because it brings benefits and relevant suggestions to teaching. It also produces and promotes new knowledge and dialog

with pre-established concepts, resulting in a dynamic exchange and professional growth.

**Keywords:** Didactic Transposition. Continuing Education. Teachers. Final Years. Elementary School.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Saporanga .....	19
Figura 2 – Variáveis mensuráveis no cálculo do IDEB .....	34
Figura 3 – Categorias de análise.....	58
Figura 4 – Regiões de origem dos professores pesquisados.....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição do Executivo Municipal de Sapiroanga, desde sua emancipação .....	18
Tabela 2 – Número de habitantes no município de Sapiroanga .....	21
Tabela 3 – A Educação Pública no município de Sapiroanga antes da sua emancipação política.....	23
Tabela 4 – A Educação Pública no município de Sapiroanga após sua emancipação política.....	24
Tabela 5 – A Educação Pública Municipal no município de Sapiroanga: Escolas ativas em 2015 .....	25
Tabela 6 – Indicadores e metas propostas na esfera federal para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.....	34
Tabela 7 – Resultados do IDEB verificados no município de Sapiroanga - Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental .....	35
Tabela 8 – Nível de proficiência dos alunos dos Anos Finais .....	38
Tabela 9 – Professores atuantes nas Redes de Ensino de Sapiroanga – Ano 2015...	42
Tabela 10 – Número de professores na Rede Municipal de Sapiroanga - 2015.....	43
Tabela 11 – Alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino - 2015 .....	44
Tabela 12 – Escolas analisadas na pesquisa.....	55
Tabela 13 – Município e Região de origem dos professores pesquisados.....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demanda de alunos atendidos nas diferentes dependências administrativas do município em 2015 .....	27
Gráfico 2 – Número de unidades educacionais no município de Sapiranga, no ano de 2015 .....	28
Gráfico 3 – Área de formação dos profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2015.....	29
Gráfico 4 – Nível de Formação da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga, no ano de 2015 .....	30
Gráfico 5 – Metas e resultados obtidos no IDEB – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental .....	36
Gráfico 6 – Professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Sapiranga .....	43
Gráfico 7 – Alunos matriculados na Rede Municipal de Sapiranga - 2015.....	45
Gráfico 8 – Profissionais atuantes na escola, envolvidos na pesquisa .....	56
Gráfico 9 – Naturalidade, Idade e Gênero dos professores envolvidos na pesquisa	63
Gráfico 10 – Vínculo empregatício dos professores envolvidos na pesquisa.....	63
Gráfico 11 – Formação dos professores envolvidos na pesquisa .....	64
Gráfico 12 – Instituições de graduação e pós-graduação dos professores envolvidos na pesquisa .....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
COREDE	Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CENÁRIO TERRITORIAL DA DISCUSSÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>3 A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO, SOCIAL E ECONÔMICO .....</b>	<b>21</b>
<b>4 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA .....</b>	<b>32</b>
<b>5 OS PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO .....</b>	<b>42</b>
<b>6 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.....</b>	<b>46</b>
<b>7 CAMINHOS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>52</b>
<b>7.1 As escolas e os sujeitos envolvidos na pesquisa.....</b>	<b>54</b>
<b>8 ANÁLISE DO CONTEÚDO .....</b>	<b>57</b>
<b>8.1 Aspectos qualitativos da pesquisa e a inferência dos dados coletados.....</b>	<b>68</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a temática da educação reporta a um contexto histórico baseado no ponto de vista temporal, social, cultural e histórico. Compreender o sistema de ensinar e aprender permite transitar na história da humanidade. Conforme Nunes (1978, p. 11), “[...] é bom lembrar que existe uma História da Cultura e que a História da Educação não a pode substituir sob pena de perder a própria individualidade”. O autor defende a ideia de que a educação está intrinsecamente conectada aos “elementos constitutivos de uma cultura, relacionando-se com as ciências, a religião, a economia e com as demais instituições” (NUNES, 1978, p.10). Apresenta na sua obra aspectos acerca da historicidade da escola e da educação desde os tempos medievais, perpassando pelos séculos seguintes, enfatizando o ensinar nos seus diferentes tempos e concepções. Traz à reflexão o papel do professor, ou simplesmente o sujeito que conduz as aprendizagens em cada período da história, como personagem que antecede a organização escolar.

Já Paro (1998) compreende a educação como prática social e apropriação do saber partindo da própria atualização cultural do sujeito. Entende que o sujeito possui e produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes e que estas são transmitidos às novas gerações através da educação.

Nessa perspectiva, a figura do professor reporta aos princípios dessa profissão. Nobre, antiga e repleta de histórias acerca da sua constituição e consolidação, a organização escolar tem seu princípio na Grécia (NUNES, 1978, p. 90), por volta do ano de 250 a.C. Conforme o autor, “a escola não é apenas o lugar onde o professor ensina, mas é um ser moral e impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto mestre quanto os alunos [...]” (NUNES, 1978, p. 144). Dessa forma, podemos concluir que o processo de conhecimento do homem se dá pela sua constituição histórico/temporal e que a temática não se esgota, mas cada vez mais se intensifica. Conforme Marrou (1975), o conhecimento é provisório, as ideias sofrem transformações, e os assuntos são revisitados e modificados constantemente.

Refletindo a partir desse ponto de vista e partindo do pressuposto da educação e suas vertentes históricas, é possível analisarmos o conhecimento e a história como fatores que se interligam, ou seja, corroboram entre si. Luckesi (1985)

defende o conhecimento como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, remetendo à reflexão e ao mundo cultural do sujeito, afirmando que o mundo é construído pela cultura, pelas relações interpessoais e pelo ambiente em que esses sujeitos estão inseridos.

A história e seus momentos culturais fomentam a construção de entendimentos, teorias e conceitos que permitem a transformação contínua da sociedade. E nessa proposição a escola, a educação e o professor são partícipes atuantes e ativos no processo de desenvolvimento social, em todos os aspectos.

Na concepção de Libâneo (2011), a organização escolar é espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação entre as pessoas, espaço aberto de aprendizagem, ação e reflexão. Para Gómez (apud LIBÂNEO, 2011), a aprendizagem é relevante quando ocorre diálogo, interação e trocas entre os envolvidos. Esse processo está presente na sala de aula, sendo, portanto, um local de construção e compartilhamento de culturas e saberes.

Partindo dessa concepção, a pesquisa apresentada traz componentes histórico/sociais relevantes à compreensão da educação como fator indissociável do desenvolvimento regional. Apresenta como temática principal a formação dos profissionais da educação, especialmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, analisando sua relação com o saber e o ensinar e com o processo indissociável e colaborativo entre esses dois componentes. A construção histórico-educacional dos docentes, bem como do município em análise, permite a compreensão do território e seu desenvolvimento.

No que tange à relevância social, bem como a relação da pesquisa com a proposta de desenvolvimento regional, trazemos as considerações de Paiva (2013), que, ao discutir acerca dos desafios do planejamento e do desenvolvimento territorial, remete à análise do território e suas peculiaridades. O autor, ao fazer uma abordagem na perspectiva do desenvolvimento e estratégias para sua efetivação, utilizando exemplos para referir tal análise, menciona que, para fins de verificação e coleta de informações pertinentes, o que importa é justamente o que é específico do território; o que lhe é peculiar e único; e o que o diferencia frente aos demais (PAIVA, 2013).

Partindo dessa afirmativa, acreditamos que a educação também é parte dessa análise ímpar e peculiar. Portanto, a relevância deste trabalho como pesquisa

científica no campo do desenvolvimento regional reitera a educação como fator intrínseco e inerente a esse processo humano, histórico, social e político.

Apresenta como problema de pesquisa: quais as relações entre a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as contribuições para a prática efetiva em sala de aula?

As discussões são fundamentadas em Nóvoa (1995), Pimenta (1996), Tardif (2002) e Devechi (2010). Dentro dessa perspectiva de diálogo, apresentamos também aspectos relacionados à transposição didática efetivada no espaço da sala de aula, amparados nos conceitos teóricos de Chevallard (1991), Nóvoa (2013), Grillo (1999) e Menezes (2004). Outros pensadores dialogam conosco na construção e na elucidação de conceitos, discutidos nesta verificação.

O cenário sócio-histórico do território da pesquisa está baseado nas considerações e pesquisas de Fleck (1994; 2001), Magalhães (2000) e Gevehr (2007; 2016). A trajetória emancipatória e educacional discutida sob o ponto de vista dos autores citados, além das considerações no aspecto empírico realizadas diretamente com os professores, evidenciando seu processo de desenvolvimento profissional docente, são temáticas recorrentes que se complementam no entorno desta pesquisa.

O campo de pesquisa se dá na Rede Pública Municipal de Ensino de um município pertencente ao estado do Rio Grande do Sul. A observação e análise dos professores ocorrem em quatro escolas, considerando, como critério de escolha, duas escolas de pequeno porte e duas escolas de grande porte. Entendemos aqui pequeno e grande porte o número de alunos matriculados em cada unidade: pequeno porte até 600 alunos; grande porte acima de 601 alunos. O critério de seleção das escolas também se dá a partir da análise do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A investigação se efetiva nas escolas de maior e de menor índice no IDEB, respeitando a seleção previamente apresentada, baseada numa metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa. A análise está pautada em questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, as quais contribuirão para as discussões desencadeadas a partir das categorias de análise propostas.

Diante desse cenário e compreendendo a construção desta pesquisa sob o ponto de vista do desenvolvimento regional, a dissertação se apresenta dividida em capítulos que se interligam, nos quais estão refletidas as inquietações acerca do



problema exposto. Esse problema desencadeia discussões envolvendo a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e sua relação com a prática efetiva em sala de aula.

O trabalho inicia apresentando o cenário geográfico e histórico do município de Sapiranga/RS, evidenciando sua formação étnica e histórica, além da discussão sobre a trajetória educacional e suas contribuições para o desenvolvimento. Significar as escolas e sua constituição no âmbito municipal servirá de base para a compreensão do desenvolvimento territorial, ocorrido ao longo do tempo. Analisar essa relação com o crescimento e as transformações ocorridas no aspecto educacional do município ampliará a discussão. A abordagem trará ainda aspectos relacionados à ferramenta de avaliação externa utilizada para aferir os resultados educacionais no município.

A discussão prossegue apresentando o quadro geral de professores atuantes no município em contraposição aos alunos matriculados na rede municipal de ensino. Partindo desse pressuposto, a formação continuada, bem como a transposição didática, são assuntos que direcionam o diálogo teórico e conceitual proposto, ancorados no desenvolvimento regional, linha de pesquisa desta dissertação de mestrado.

A seguir, evidenciamos os caminhos metodológicos utilizados, bem como as discussões acerca dos resultados da coleta das informações obtidas no decorrer da pesquisa. Abordando conceitos teóricos sobre formação docente e transposição didática, a discussão segue no contraponto entre a teoria, a prática e a atuação de cada profissional na sua práxis, aqui entendida, conforme Pimenta (1997), como o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação.

Na perspectiva de buscar sentido à ação, apresentamos a seguir a historicidade deste cenário, contemplando aspectos importantes do seu desenvolvimento histórico, social e cultural.

## 2 COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CENÁRIO TERRITORIAL DA DISCUSSÃO

O cenário da pesquisa se dá no município de Sapiranga, município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Segundo dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), conta com 74.985 habitantes, em uma área de 138,314 quilômetros quadrados.

Para melhor compreensão da temática, permeando os caminhos do desenvolvimento territorial e regional, premissa a ser seguida nesta pesquisa, cabe resgatar a história sociocultural do município, iniciada nos primórdios do século XVIII. Conforme Gevehr (2016), nesse século, a região compreendida pelo atual município de Sapiranga tem sua origem imigratória com os tropeiros e paulistas. Esses, a mando da Coroa Portuguesa que disputava as terras com os espanhóis, acabavam por se apossar das terras ocupadas por interesses próprios.

Seguindo a perspectiva do reconhecimento do território em desenvolvimento, Gevehr acrescenta, após disputas judiciais acerca da posse do território:

[...]a fazenda acaba sendo comprada em 8 de julho de 1842 por João Pedro Schmidt, comerciante de Hamburgo Velho. A partir daí nascia a Sociedade Schmidt e Kraemer, que seria responsável pela comercialização das terras em lotes (prazos) coloniais aos imigrantes e descendentes de imigrantes alemães que viriam a se fixar nessas terras (GEVEHR, 2016).

Conforme o autor, a região ganhava a partir daí uma “nova fase de sua história”, tendo presente a imigração alemã no seu território.

A partir de 1890, Sapiranga deixa de ser parte do 4º Distrito de São Leopoldo para ser Vila, sede do 5º distrito, pelo Ato Intendencial nº 154 (GEVEHR, 2007, p.21), tornando-se 5º Distrito de São Leopoldo no período compreendido entre 28 de março de 1890 e 15 de dezembro de 1954.

Em 1899, tem início a construção da Ferrovia Novo Hamburgo - Taquara, inaugurada em 1903, ampliando os transportes que variavam de lanchões, cavalos, mulas e carretas. Dessa data em diante, Sapiranga recebeu um novo impulso e, ao longo da ferrovia, se formaram os povoados de Araricá e Campo Vicente. É nesse momento que se oficializa o nome da cidade.

Em 1935, o município recebe impulso com a eletrificação da Vila. A economia se diversifica: casas comerciais, estabelecimentos industriais, destacando-se

indústrias de calçados, sombrinhas, massas, sabão, atafonas, carimbos, metalúrgicas, móveis, aguardente, vinhos e alfaiataria. Dessa forma, o espaço urbano começa a se consolidar.

Nesse processo de crescimento do município, na década de 40, ocorre o desenvolvimento maior na indústria de madeira e de calçados. Em 1948, tem início o movimento emancipacionista, visando criar um novo município, desmembrando Sapiranga de São Leopoldo. Já em 1953, após uma intensa campanha, tem início um plebiscito, no qual se impõe a vontade popular, efetivando a emancipação. O plebiscito ocorreu em 20 de dezembro de 1953, e em 15 de dezembro de 1954 foi criado o município de Sapiranga, oficializado em 28 de fevereiro de 1955. A primeira administração do município esteve a cargo do Prefeito Edwin Kuwer e Vice-prefeito Waldemar Carlos Jaeger. Após esse momento, outras administrações estiveram à frente do Executivo da cidade. O quadro a seguir demonstra cada período com sua respectiva administração.

**Tabela 1 – Composição do Executivo Municipal de Sapiranga, desde sua emancipação**

<b>COMPOSIÇÃO DO EXECUTIVO MUNICIPAL</b>		
<b>PREFEITO</b>	<b>VICE – PREFEITO</b>	<b>ADMINISTRAÇÃO</b>
Edwin Kuwer	Waldemar Carlos Jaeger	1955 a 1959
Helmuth Alfredo Graebin	Willy Oscar Konrath	1959 a 1963
Oscar Balduino Petry	Edir Ignácio da Silva	1963 a 1969
Nelson Nadler	Remi Jorge Zimmer	1969 a 1973
Remi Jorge Zimmer	Remi Lindolfo Dresch	1977 a 1982
Waldomiro dos Santos	Almiro Soares da Rocha	1982 a 1988
Marlene dos Santos Wingert	Francisco Paulo Paiva	1989 a 1992
Waldomiro dos Santos	Luiz Lied Sessegolo	1993 a 1996
Renato Delmar Molling	Joaquim Portal dos Santos	1997 a 2004
Joaquim Portal dos Santos	Fernando Ferreira da Cunha	2005 a 2006
Nelson Spolaor	-	2006 a 2008
Nelson Spolaor	Carlos Eduardo Bobsin	2009 a 2012
Corinha Beatris Ornes Molling	Jairo José Renner	2013 a 2016

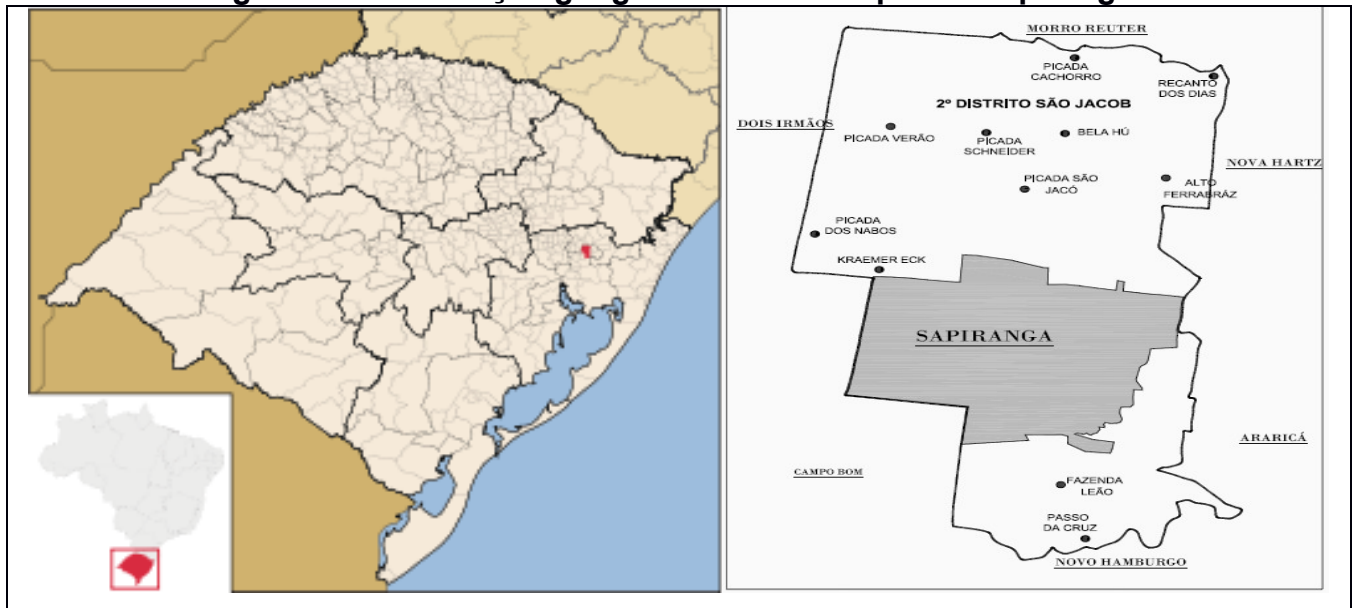
**Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Tabela elaborada pela pesquisadora.**

Conforme podemos verificar na tabela, o município atualmente com 61 anos de emancipação política contou com 12 prefeitos. Trazemos essa informação para o conteúdo dessa discussão, pois, tratando da análise do desenvolvimento, o critério administrativo/político está relacionado à temática de discussão, pois seu percurso

histórico está estreitamente relacionado às questões políticas e sociais de desenvolvimento.

Discorrendo sobre a temática do desenvolvimento regional, analisamos a localização geográfica e o mapa territorial do município de Sapiranga/RS (figura nº 1), com seus limites territoriais atuais. Para uma compreensão geográfica e histórica, esse recurso situa o leitor durante as considerações tratadas no desenrolar desta dissertação.

**Figura 1 – Localização geográfica do município de Sapiranga**



Fonte: <https://www.google.com.br> Fonte: Sec. de Planejamento/ Sapiranga. 2015.

A ilustração demonstra a localização geográfica do município de Sapiranga no território gaúcho, bem como sua representação territorial com seus limites políticos. Essa informação tem como propósito situar o leitor geograficamente ao passo que a leitura vai desvelando alguns aspectos históricos e sociais. Os aspectos baseados nas pesquisas historiográficas, além dos objetos geográficos analisados do ponto de vista de Milton Santos, são definidos como sendo “do domínio da geografia física e da geografia humana”. Conforme o autor, “É através da história desses objetos, isto é, da forma como foram produzidos e mudam que a Geografia Física e a Geografia Humana se encontram” (SANTOS, 2006, p. 46). Portanto, o território se consolida a partir de questões que se relacionam histórica e geograficamente, compondo sua estrutura física, social e cultural no desenrolar de seu desenvolvimento.

A localidade de Sapiranga, um dos 497 municípios que compõem o estado do Rio Grande do Sul (IBGE, 2010), apresenta uma área de 138,314 quilômetros

quadrados dividida em área rural e urbana. A figura 1 apresenta a demarcação e a organização territorial do município na atualidade. Percebemos um espaço territorial rural em maior extensão. No entanto, é na área urbana do município que se apresenta o maior número populacional, embora encontremos escolas e a historicidade do seu desenvolvimento presentes tanto na área urbana quanto na rural.

Diante dos aspectos geográficos, históricos, sociais e políticos que constituem o território, o município traz na sua essência os imigrantes e as conquistas realizadas por esses que ajudaram no desenvolvimento e no progresso, contemplando suas diferenças e semelhanças, suas crenças e apologias, seus ritos e conflitos e, por fim, seus anseios e desejos. São desejos comunitários de conduzir seus dependentes e de deixar o legado do saber aos seus descendentes. No capítulo seguinte, apresentaremos a trajetória da educação no período que antecede a emancipação do município e, na sequência, as escolas públicas municipais existentes na atualidade, discussão que evidenciará conquistas, mudanças e permanências da educação sob o ponto de vista da educação pública, do desenvolvimento social e educacional.

### 3 A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO, SOCIAL E ECONÔMICO

Frente ao crescimento e progresso do município nos primórdios da colonização, a educação dos filhos dos imigrantes, segundo a bibliografia, era preocupação desde que aportaram no Vale dos Sinos. Diante de tal preocupação, “os prédios escolares eram construídos em forma de mutirão e os professores eram improvisados” (FLECK, 2001, p. 214). No intuito de prover a escolarização, a função do magistério era exercida inicialmente por padres ou pastores.

A história da educação no município de Sapiranga inicia nos tempos da colônia alemã, quando os imigrantes, após terem organizado abrigo e garantia da sobrevivência, se preocupavam com a instrução dos filhos. A tabela que segue demonstra o número de habitantes no município, bem como observações pertinentes a algumas épocas vivenciadas, no que diz respeito à quantidade de moradores do território pertencente ao município.

**Tabela 2 – Número de habitantes no município de Sapiranga**

Ano	Nº Habitantes	Observações pertinentes
1850	735	Mês de Janeiro: 346 habitantes Mês de Julho: 389 habitantes
1920	2856	-
1942	4770	-
1953	12574	Área pertencente a São Leopoldo (Sapiranga e Araricá): 8486 habitantes; Área pertencente a Taquara ( Picada Hartz e Campo Vicente): 4088 habitantes
2010	74985	Dados do último Censo Demográfico – IBGE
2015	74.985	Dados do último Censo Demográfico – IBGE

Fonte: (FLECK; LÚCIO, 1994, p. 77, 58, 298, 12574).

A tabela demonstra o número de habitantes em Sapiranga, representando seu desenvolvimento populacional. Ressaltamos o montante de habitantes no ano de 1953, quando a Comissão de Emancipação estava constituída e decidida a elevar Sapiranga ao título de Município. Para esse feito, deveriam ser atendidas três exigências, entre elas, o número de 12.000 (doze mil) habitantes (FLECK, 2001). Como não havia esse total nas terras pertencentes a São Leopoldo, foi necessário agregar o território alusivo a Taquara. No entanto, mesmo não computando os habitantes do Distrito de Taquara, percebemos um crescimento significativo na população referente às terras concernentes a Sapiranga, evidenciando o

crescimento populacional no território. Esse fato se deve à chegada de mais imigrantes ao território.

Dentro dessa perspectiva de desenvolvimento e, após serem sanadas as preocupações imediatas dos imigrantes, a escola tem papel importante. Conforme Fleck:

Assim que conseguiram superar os primeiros obstáculos, começaram a pensar no futuro dos filhos e no atendimento espiritual. [...] em 1º de julho de 1850, funcionava uma escola no Leonerhof, com 31 alunos atendidos por um professor. Essa escola, ao que tudo indica, nunca deixou de funcionar, sendo hoje a Escola Evangélica de 1º Grau Duque de Caxias (FLECK, 1994, p. 171).

O ensino público no município passou a ocorrer somente em 1892, quando a primeira escola foi fundada. Isso aconteceu logo após a criação do 5º Distrito, denominado Sapyranga.

Com relação ao ensino público no país, Cury (1996, p.04) afirma que “o Brasil reconhece o ensino fundamental como um direito juridicamente protegido desde 1934. E passou a reconhecê-lo como direito público subjetivo desde 1988”. No decorrer da década de 1930, o governo brasileiro instituiu um regime educacional favorecido pela nacionalização e caracterizado pelo ensino público e gratuito. O objetivo dessa reformulação era a nacionalização, isto é, o desenvolvimento do sentimento nacional e a educação baseada nos valores brasileiros da cultura e língua nacional. Nessa perspectiva educacional, no território sapiranguense, em 10 de fevereiro de 1934, é criado o Grupo Escolar Sapiranga, denominado atualmente de Instituto Estadual Coronel Genuíno Sampaio. Em 1939, ocorreu a inauguração da Aula Pública Picada São Jacó, escola construída pela comunidade local, na zona rural, onde as aulas eram ministradas no idioma alemão.

O território, consolidando-se no progresso e desenvolvimento, em 1942, quando dos trâmites emancipatórios, apresentava a educação pública assim organizada, conforme Fleck:

**Tabela 3 – A Educação Pública no município de Sapiranga antes da sua emancipação política**

Nome da Escola	Professores	Nº alunos matriculados	Fundação
Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio	Atendido por quatro professores	80	1934
Escola Municipal Bento Alves	Professora Margarida Augustin	26	-
Escola Municipal Casemiro de Abreu	Professora Anair Brusi	21	-
Escola Municipal Simões Lopes	Professor Adair Sares	29	-
Escola Municipal São Jacó	Professora Leda Gomes Jardim	44	1935
Escola Municipal Carlos Gomes	Professora Ruth Mueller	38	-
Escola Particular Sapiranguense (atual Escola Evangélica de 1º Grau Duque de Caxias)	Professoras Ecilda Niederauer e Heidi Seibel	50	1850
Total de alunos	10	288	-

**Fonte: (FLECK; LÚCIO, 1994, p. 299).**

A história da organização escolar desvela e ilustra o desenvolvimento do município. Das instituições citadas na tabela nº 3, duas permanecem ativas nos dias atuais: o Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio e a Escola Duque de Caxias. As demais unidades escolares estavam, na época, sob a coordenação do Estado, tendo sido extintas ou desativadas.

Analisando a linha de desenvolvimento escolar ocorrida antes da emancipação política do município, percebemos a relevância da causa educacional para os habitantes da região, tendo continuidade no decorrer dos anos que antecederam a emancipação. Nesse processo de consolidação educacional, em 13 de março de 1952, as irmãs de Santa Catarina inauguraram a Escola Paroquial Imaculado Coração de Maria. No mesmo ano, a Congregação Luterana São Mateus iniciou suas atividades educacionais.

A educação pública estadual, por sua vez, criou, em 13 de março de 1953, a Escola Rural Isolada de Picada São Jacó, localizada na Zona Rural do município de Sapiranga, denominada posteriormente de Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho. Essa escola permanece até os dias atuais atendendo à demanda daquela região.

Após a emancipação, outras escolas foram fundadas. Algumas foram ampliadas ou ainda transferidas de território. Outras unidades foram extintas com o decorrer do desenvolvimento territorial e o progresso urbano do município.



**Tabela 4 – A Educação Pública no município de Sapiranga após sua emancipação política**

ESCOLA	ANO DE FUNDAÇÃO	DECRETO MUNICIPAL	LOCALIDADE	SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES
Escola Municipal Libório Wingert	18/08/1952	Nº 573 de 18/08/1977	Kraemer-Eck	03/03/1997
Escola Isolada D. Pedro I	01/03/1956	Nº 041 de 22/05/1956	Campo Vicente - 4º Distrito do município de Sapiranga	Extinta
Escola Isolada José de Alencar	01/03/1956	Nº 042 de 22/05/1956	Canudos - 3º Distrito do município de Sapiranga	Extinta
Escola Isolada Alberto Santos Dumont	01/03/1956	Nº 043 de 22/05/1956	Picada Verão - 1º Distrito do município de Sapiranga	Extinta
Conforme o Decreto Nº 48 de 27/06/1956, é transferida a Escola Isolada "Casemiro de Abreu" em Amaral Ribeiro 1º Distrito para a localidade de Ferrabraz - 2º Distrito deste Município				Extinta
Escola Municipal 1º Grau Incompleto do Alto Ferrabraz	05/12/1964	Nº 586 de 21/11/1977	Zona Rural do Município de Sapiranga	10/10/1996
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Davi Canabarro	10/03/1967	Nº 0224	II Travessão do Pesqueiro, Distrito de Araricá	Transferida de território
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Almirante Barroso	21/11/1977	Nº 587 de 21/11/1977	Campo da Brasina, zona rural do 2º Distrito de Araricá	Transferida de território
Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco	21/09/1983	Nº 852 de 21/09/1983	Bairro Amaral Ribeiro	Decreto Nº 2075 de 04 de agosto de 2000
Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Dornelles Rodrigues	22/10/1990	1321 de 22/10/1990	Vila Operária - Bairro Amaral Ribeiro	Decreto Nº 2075 de 04 de agosto de 2000
Escola Municipal de 1º Grau Martim Frederico Raschke	14/12/1990	Nº 1341 de 14/12/1990	2º Distrito em Araricá	Transferida de território
Escola Pública Municipal "Fazenda Leão"	29/05/1991	Nº 1391 de 29/05/1991	Zona Rural - Fazenda Leão	
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vila Esperança	29/01/1991	Nº 1355 de 29/01/1991	Vila Esperança - Bairro Operário	Desativada no ano de 1994. Extinta pelo Decreto Nº 1861 de 22/06/1998

**Fonte: SAPIRANGA - Portal da Transparência. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>.**

A tabela apresenta as 13 escolas públicas distribuídas no território pertencente a Sapiranga após sua emancipação política. Notamos que entre os anos de 1952 a 1992, portanto, há 40 anos da emancipação política, a educação se consolida como parte da trajetória do desenvolvimento que o território apresenta. As famílias de imigrantes que aqui se instalaram e consolidaram moradia buscavam a formação escolar de maneira formalizada.

A tabela a seguir apresenta as escolas de Ensino Fundamental ativas no município no ano de 2015, sua localização e a data de início das atividades. Aponta também a demanda atendida no ano letivo de 2015.

**Tabela 5 – A Educação Pública Municipal no município de Sapiranga: Escolas ativas em 2015**

ESCOLA	LOCALIDADE	DECRETO DE CRIAÇÃO	ETAPA ATENDIDA
01 EMEF 25 de Julho	Picada São Jacó/Zona Rural	Decreto Estadual nº 3871 de 13 de março de 1953	JNB ao 5º ano
02 EMEF Carlos Lourenço Auler	Picada Verão/Zona Rural	Decreto Estadual nº 8625 de 11 de fevereiro de 1958	JNB ao 5º ano
03 EMEF Balduino Wasem	Distrito Bela Hú/Zona Rural	Decreto de Criação Estadual N°8624 de 1º de fevereiro de 1958	JNB ao 5º ano
04 EMEF Pastor Rodolfo Saenger	Bairro Centenário	Decreto Municipal N° 030 de 30 de junho de 1959	JNB ao 9º ano
05 EMEF La Salle	Bairro Santa Fé	Decreto Municipal N°39 de 19 de outubro de 1959.	JNB ao 9º ano
06 EMEF São Carlos	Bairro Amaral Ribeiro	Decreto Municipal N° 272/69 de 30 de abril de 1969	JNB ao 9º ano
07 CME Érico Veríssimo – UEF	Bairro Oeste	Decreto Municipal N°547 de 03 de janeiro de 1977	JNB ao 9º ano
08 EMEF Waldemar Carlos Jaeger	Bairro Sete de Setembro	Decreto Municipal N°684 de 11 de fevereiro de 1980	JNB ao 9º ano
09 EMEF Maria Ruth Raymundo	Bairro Amaral Ribeiro	Decreto de Criação N° 836 13 de maio de 1983	JNB ao 9º ano
10 EMEF 28 de Fevereiro	Bairro Oeste	Decreto Municipal N°849 de 19 de setembro de 1983	1º ao 9º ano
11 EMEF Rubaldo Emílio Saenger	Bairro São Jacó	Decreto Municipal N°904 de 25 de julho de 1984	1º ao 9º ano
12 EMEF 1º de Maio	Bairro São Luiz	Decreto Municipal N°1019-27 de fevereiro de 1986	1º ao 9º ano
13 EMEF Maria Emília de Paula	Bairro Santa Fé	Decreto Municipal N° 979 de 14 de março de 1986	1º ao 9º ano
14 CME Dr. Décio Gomes Pereira	Bairro São Luiz	Decreto Municipal N°1322 de 22 de outubro de 1990	JNB ao 9º ano
15 EMEF Oscar Felix da Silva	Bairro Porto Palmeira/ Rural	Decreto Municipal N°1391 de 29 de maio de 1991	JNA ao 5º ano
16 EMEF Anita Lydia Wingert	Bairro São Luiz	Decreto Municipal N°1599 de 14 de junho de 1994	1º ao 9º ano
17 EMEF Theno Strassburger	Bairro Industrial	Decreto Municipal N°1622 de 18 de novembro de 1994	JNA ao 5º ano

continua...

continuação			
ESCOLA	LOCALIDADE	DECRETO DE CRIAÇÃO	ETAPA ATENDIDA
18 EMEF Marília Bonarrigo Jaeger	Bairro Oeste	Decreto Municipal N°1624 de 18 de novembro de 1994	JNA ao 5º ano
19 CME Ayrton Senna – UEF	Bairro Amaral Ribeiro	Decreto de Criação N°2583/99 de 10 de novembro de 1999	JNB ao 9º ano
19 CME Ayrton Senna – UEF	Bairro Amaral Ribeiro	Decreto de Criação N°2583/99 de 10 de novembro de 1999	JNB ao 9º ano
20 EMEF Floresta	Bairro Floresta	Decreto Municipal N°5342 de 04 de junho de 2014	JNB ao 9º ano

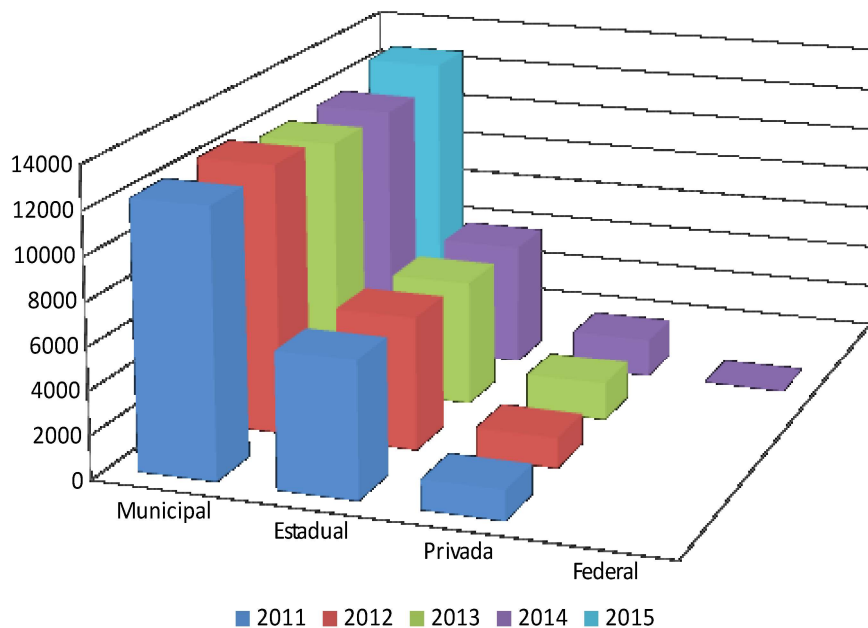
**Fonte: Secretaria Municipal de Educação Sapiranga/2015 - Propostas Pedagógicas das Escolas. Tabela elaborada pela autora.**

A tabela apresenta as escolas de Ensino Fundamental pertencentes à dependência administrativa municipal, ativas no ano de 2015. A importância dessa análise para a discussão justifica-se pelo número de alunos matriculados na rede municipal de ensino e, portanto, no crescimento demográfico do município, o que requer o aumento do número de escolas. Ao passo que essa variável cresce, entendemos isso como parte importante no desenvolvimento municipal e regional. Diante do processo de crescimento do município e seu território, a educação possui papel importante, uma vez que atende a uma demanda significativa dos alunos em idade escolar.

O gráfico nº1 representa o número de alunos atendidos nas diferentes dependências administrativas no município de Sapiranga, perpassando desde a creche até o ensino médio, nas três redes de ensino do município. As informações são relativas aos anos de 2011 a 2014. Excepcionalmente, a dependência administrativa municipal apresenta os indicadores do ano de 2015.

O gráfico aponta para o total de educandos, apresentando maior visibilidade na quantidade de alunos atendidos nas diferentes redes, em cada um dos anos analisados.

**Gráfico 1 – Demanda de alunos atendidos nas diferentes dependências administrativas do município em 2015**

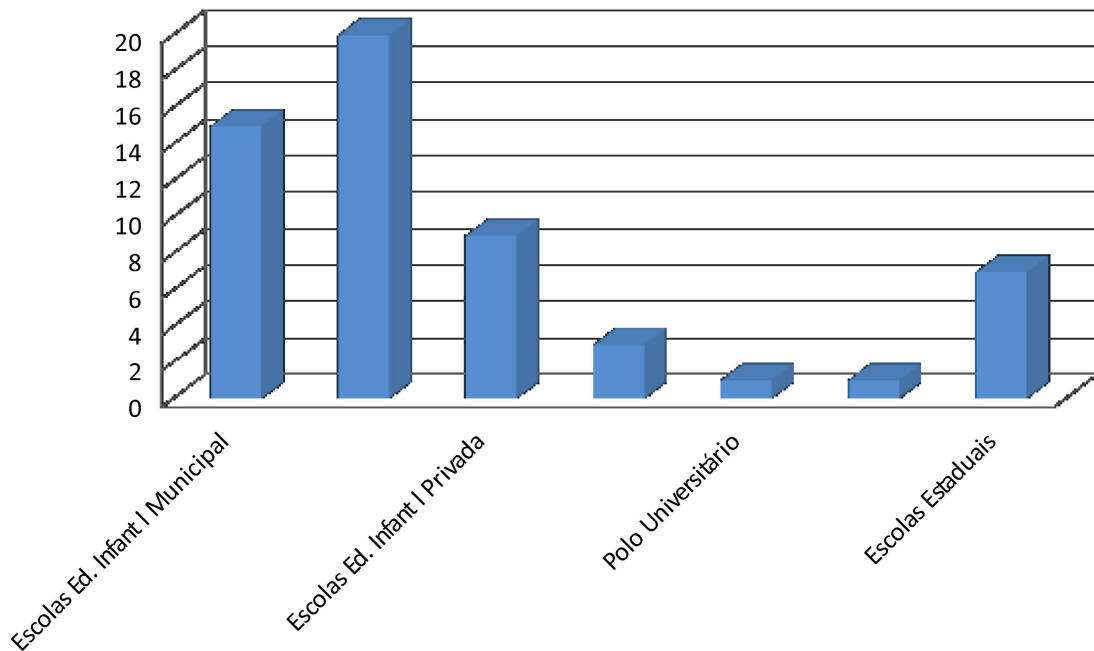


**Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Saporanga – SMED, 2015.  
Gráfico elaborado pela autora/2015.**

De acordo com o gráfico, identificamos que a maior parte dos alunos atendidos no município estão matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino. Esse número pode ser comparado à quantidade de escolas pertencentes à rede municipal, em comparação com as demais redes de ensino existentes. Cabe salientarmos que o município atende alunos desde o berçário (seis meses de idade) nas suas unidades de educação infantil, até o nono ano do ensino fundamental, atendendo aos requisitos da legislação vigente.

Atualmente, o município conta com, além das 20 Escolas de Ensino Fundamental, 15 Escolas Municipais de Educação Infantil, seis Escolas Particulares de Educação Infantil, sete escolas Estaduais, três Escolas Privadas de Ensino Fundamental e Médio, um Polo Universitário e um Instituto Técnico Federal, representadas no gráfico a seguir.

**Gráfico 2 – Número de unidades educacionais no município de Sapiranga, no ano de 2015**



**Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Gráfico elaborado pela autora/2015.**

O gráfico evidencia a quantidade de escolas existentes no município de Sapiranga, no ano de 2015. Percebemos um número significativo de escolas pertencentes à esfera administrativa municipal em comparação às demais redes de educação. Na pesquisa, evidenciaremos as Escolas Municipais, especificando posteriormente as quatro escolas envolvidas diretamente na problemática da pesquisa.

Seguindo a proposição mencionada até o momento, seguimos discorrendo acerca da trajetória da educação no âmbito municipal e seu desenvolvimento populacional e educacional. Isso tudo no intuito de remeter a discussão ao desenvolvimento do município e, por consequência, da educação e seus atores.

Diante do crescimento da população e em virtude do desenvolvimento e aumento do número de escolas construídas, o município, no ano de 1973, através da Lei Municipal Nº 886 de 28 de maio de 1973, constitui o Departamento Municipal de Educação. Conforme o texto de lei:

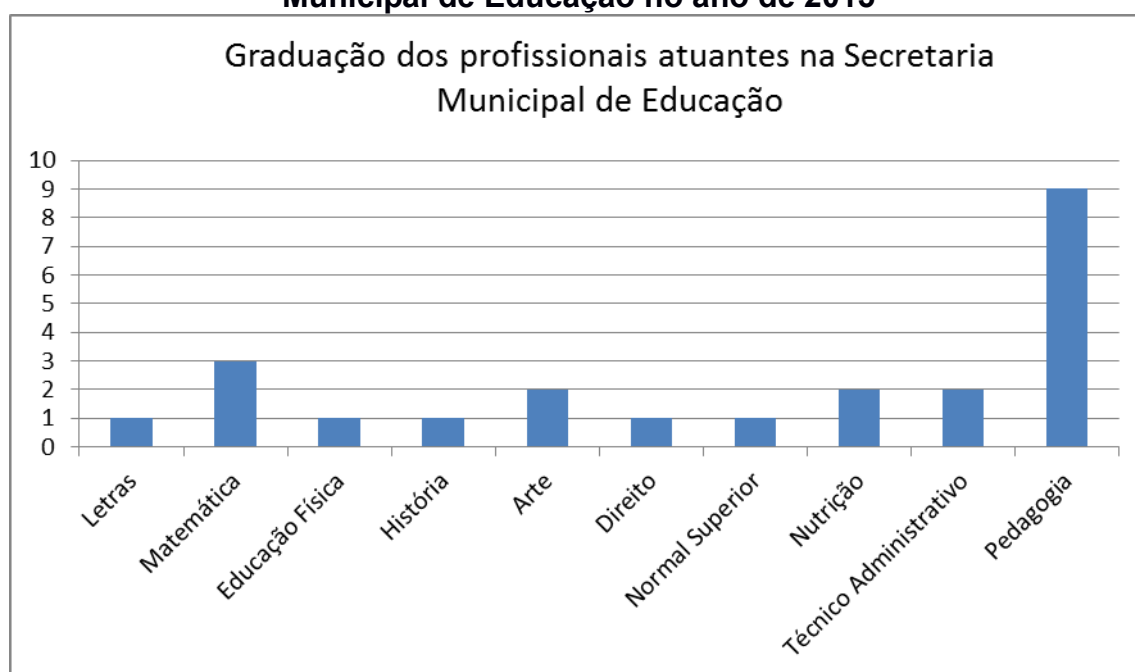
Art.1 - É criado o Departamento de Educação Municipal que deverá planejar, coordenar e executar os planos e projetos educacionais no Município, de acordo com as normas e diretrizes do sistema de Educação Estadual, quer de iniciativa Municipal e ou oriundos de Termos de Acordo ou Convênios com o Estado e União (Lei 886 de 28 de maio de 1973).

A partir da lei Nº 4097/06, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto passa a ser denominada Secretaria Municipal de Educação - SMED, atendendo exclusivamente à demanda educacional.

O Departamento, composto por profissionais e técnicos da educação, mantém, nos dias atuais, como principais atribuições formular e coordenar a política municipal de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência. Tem como objetivo a garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência dos educandos na escola, assegurando ensino público de qualidade à população. É tarefa do departamento também estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público municipal, acompanhando e coordenando as atividades educacionais nas unidades educacionais de sua abrangência. Além disso, valorizar os profissionais da educação, garantindo planos de carreira específicos dentro do serviço público municipal, também é meta pertinente a esse órgão.

Compreendendo a formação como fator importante para o desenvolvimento educacional, a secretaria dispõe de profissionais com formação nas diferentes áreas do conhecimento e em constante aperfeiçoamento técnico, pedagógico e administrativo. O gráfico a seguir demonstra a formação dos profissionais atuantes na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2015.

**Gráfico 3 – Área de formação dos profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2015**

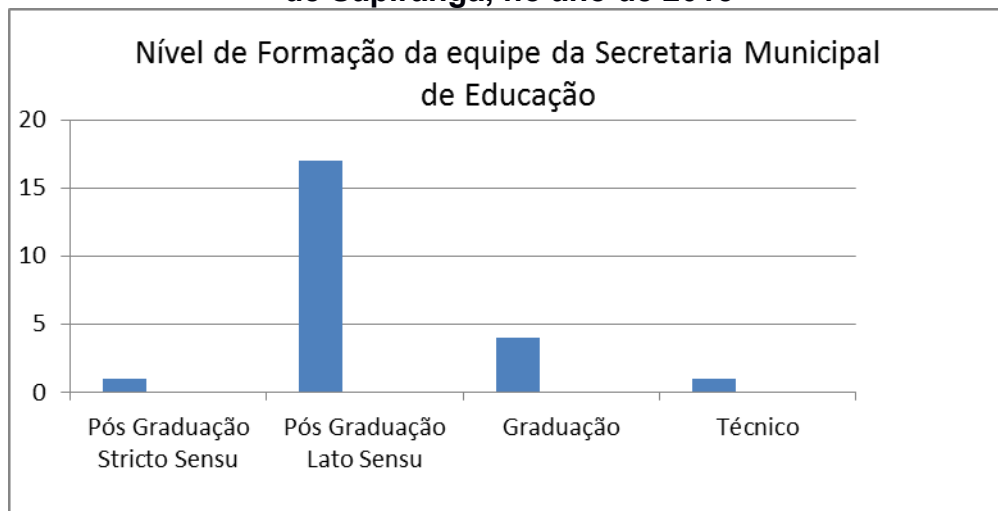


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Saporanga – SMED.

Analisando o gráfico apresentado, notamos as diferentes e importantes áreas de atuação presentes na equipe que coordena a educação municipal. Conforme a Secretária Municipal de Educação, Maria Fátima de Souza, representando a pasta executiva nesta gestão pública: “trata-se de profissionais comprometidos, em constante formação. Uma equipe que dialoga entre si e trabalha com união na busca da qualidade na educação de Saporanga” (informação verbal).

Diante da preocupação com o desenvolvimento educacional no município, a secretária afirma que os profissionais estão em constante aperfeiçoamento, pois “entendemos, enquanto gestão para o progresso de uma cidade, que a educação precisa ser dinâmica e atualizada” (informação verbal). O gráfico a seguir representa a formação em nível de pós-graduação dos profissionais da Secretaria de Educação, no ano de 2015.

**Gráfico 4 – Nível de Formação da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Saporanga, no ano de 2015**



**Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Saporanga – SMED.**

Os gráficos demonstram a formação dos profissionais atuantes na Secretaria Municipal de Educação, evidenciando a necessidade de diferentes atores em constante interlocução, na busca da promoção da qualidade da educação no âmbito municipal.

Os supervisores da Secretaria Municipal de Educação contam com o apoio dos membros do Conselho Municipal de Educação. Com a função consultiva, normativa, fiscalizadora e deliberativa na área educacional, o órgão é regido pela Lei Municipal Nº 2352, sancionada em 10 de novembro de 1997.

Outro aspecto importante para a educação municipal é a implantação do Sistema Municipal de Ensino, estabelecido através da Lei Municipal Nº 2938, de 16 de 1997, em conformidade com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressas na Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação. Portanto, o município cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino do Município de Sapiranga, tendo sua estrutura, organização e composição assim organizada:

Art. 5º

O Sistema Municipal de Ensino de Sapiranga compreende:

- I - as instituições do ensino fundamental, da educação infantil e classes de educação especial mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto;
- IV - o Conselho Municipal de Educação;
- V - o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;
- VI - o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

No intuito de promover a qualidade educacional e o sucesso do educando, todo o trabalho acompanhado pelos diferentes segmentos que abrangem a educação é orientado e fomentado pela Secretaria de Educação junto às escolas. Discutido através de encontros, formações e reuniões propostas no decorrer do ano letivo, com data e agendamento prévio, os resultados atingidos por cada uma das unidades educacionais municipais são analisados em conjunto, equipe diretiva, coordenação pedagógica da escola e supervisão pedagógica da Secretaria de Educação, no intuito de fomentar o constante desenvolvimento educacional e, por consequência, o desenvolvimento social das comunidades que compõem o município em análise.

Compreendendo a educação, seus atores e variáveis envolvidos, há que se considerar, sob diferentes e divergentes pontos de vista, a avaliação externa em larga escala. No capítulo a seguir, evidenciaremos essa ação efetivada a partir de métodos e organização em nível federal. Para além da análise de juízo, apresentaremos o sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, evidenciando os índices alcançados no município de Sapiranga, em especial das escolas objeto de análise neste trabalho.



#### 4 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

No intuito de verificar os índices de avaliação externa alcançados pelas escolas da rede municipal, enfatizando as unidades verificadas nesta dissertação, trazemos um breve relato sobre essa variável educacional. Cabe salientarmos que, para além do juízo de valor, esta análise traz como foco primordial a normatização, pois, se estamos inseridos em um sistema educacional regido pela legislação macro, há que discutirmos sobre esta ação no espaço micro.

A educação pública garantida pelo Estado tem sua efetiva ação consolidada na esfera escolar. À escola cabe receber os discentes e docentes no intuito de cumprir seus preceitos legais, curriculares e pedagógicos. Nessa discussão, a avaliação está presente como fator de análise no desenvolvimento educacional institucional e brasileiro.

Pensando a educação na concepção do desenvolvimento e da sustentabilidade no âmbito territorial, Thimoteo pontua:

Aliado às profundas transformações operadas nos campos econômicos, políticos, sociais e culturais e aos avanços nas áreas da tecnologia e da informação, o processo de redemocratização do país provocou mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira tanto no que se refere à preparação para o mundo do trabalho (demandas econômicas) quanto para o exercício da cidadania (demandas sociais). Tornam-se imprescindíveis a democratização do acesso e permanência na escola e a busca pela melhoria da qualidade da educação básica, na medida em que se reconhece a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (THIMOTEO, 2003, p.12).

Nessa perspectiva e diante das mudanças ocorridas no quadro educacional brasileiro nas últimas décadas, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, evento que culmina em um tratado mencionando os princípios para a educação. Distribuídos em dez artigos, o documento endossa a educação como necessidade e direito fundamental de todos (UNESCO, 1998). Conforme o documento, a educação básica deverá estar centrada nos resultados positivos de aprendizagem. Aos professores, cabe esgotar suas possibilidades na esfera docente. Menciona ainda a necessidade de implementação de sistemas de avaliação de desempenho educacional.

Embora esse documento tenha sido redigido em 1990, a Constituição Brasileira (1988) já havia mencionado a necessidade de um sistema de avaliação da educação básica. Porém, é na revisão (nova edição) da Lei de Diretrizes e Bases da

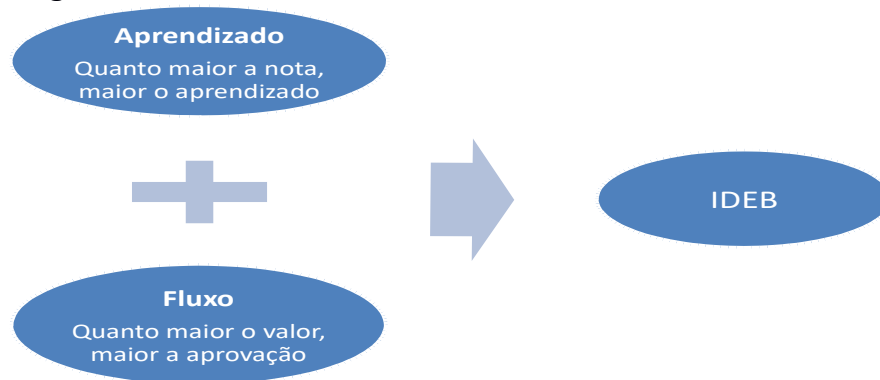
Educação (LDB 9.394/96), no artigo 87, que essa ação é mencionada: “É instituída a Década da Educação [...] V – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (LDB, 2014, p.43). Conforme Souza e Bonamino (2012), a avaliação passa a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica no final dos anos 80, embora o interesse do Estado exista desde os anos 30.

No intuito de atingir a meta estabelecida e com o objetivo de fornecer informações que subsidiem o processo de tomada de decisão e elementos disponíveis para monitorar as políticas públicas de educação no País, o Ministério da Educação, juntamente ao INEP, constitui, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Esse sistema é composto pelas avaliações de larga escala, dentre elas a ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Combinando dados de rendimento escolar com o resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas (FERNANDES, 2007), a proposta objetiva sinalizar para a sociedade que um sistema de ensino, para ter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional de sucesso.

Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP - no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - sintetiza em um único indicador dois conceitos para aferir a qualidade do ensino no país (FERNANDES, 2007). O Fluxo representa a taxa de aprovação dos alunos, a sequência e processo no sistema educacional. O Aprendizado corresponde ao resultado dos estudantes no SAEB, aferido pela Prova Brasil.

Nas proposições da Prova Brasil, são avaliadas habilidades nas áreas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Essas competências e habilidades avaliadas são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos currículos adotados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais para os anos e disciplinas avaliadas.

**Figura 2 – Variáveis mensuráveis no cálculo do IDEB**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A fórmula para calcular o índice de cada escola é baseada na proficiência (aprendizagem) dos alunos, índice definido por meio da média dos alunos na Prova Brasil e pelo Fluxo. A verificação da aprovação e a evasão dos alunos são identificadas através das informações disponíveis no Censo Escolar (FERNANDES, 2007).

Para atingir os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Ministério da Educação – MEC - calculou metas para o IDEB, fixadas no Compromisso Todos pela Educação. O objetivo dessa ação é atingir a média 6.0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5.5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2021, índice baseado na qualidade de ensino em países desenvolvidos.

Na tabela a seguir, verificamos os indicadores propostos pelo INEP, desde sua implementação.

**Tabela 6 – Indicadores e metas propostas na esfera federal para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental**

Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
2007	2009	2011	2013	2021
3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Anos Finais do Ensino Fundamental				
2007	2009	2011	2013	2021
3.5	3.7	3.9	4.4	5.5

Fonte: INEP/2015.

A partir das metas estabelecidas, conforme demonstram os quadros, o INEP organiza a aplicação das avaliações em todo o território nacional, divulgando seus resultados no ano consecutivo à aplicação das provas e questionários. As referências acerca da avaliação em larga escala, nessa proposta, tem importância

singular, uma vez que propõe discutir o trabalho dos professores em sala de aula bem como sua formação acadêmica e formação continuada.

Esse diagnóstico educacional/temporal remete ao cerne do desenvolvimento social, cultural e educacional do município de Saporanga. Pontuar as características da realidade histórico-social do território, abordar assuntos que referenciam os índices de desenvolvimento educacional e compreender o contexto das escolas, bem como dos docentes envolvidos na pesquisa, demandarão um arcabouço de informações que se completam e complementam, do ponto de vista do desenvolvimento.

Diante disso, apresentamos a seguir os índices de desenvolvimento da educação no município de Saporanga, salientando que, dentro da perspectiva de análise a que se propõe esta pesquisa, as médias atingidas pelas escolas do município foram maiores que a média do IDEB atingida pelo estado do Rio Grande do Sul (5.6) e pelo país (5.2) no ano de 2013.

A tabela demonstra os Resultados e Metas desse indicador no Município de Saporanga. Verificamos, na sequência, os resultados dos diferentes períodos de aplicação da prova, considerando a Prova Brasil para os nonos anos e a Provinha Brasil para os quintos anos.

**Tabela 7 – Resultados do IDEB verificados no município de Saporanga - Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental**  
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dependência Administrativa	IDEB observado em Saporanga					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Municipal	4.7	5.0	5.6	6.0	6.3	4.8	5.1	5.5	5.7	6.7

Anos Finais do Ensino Fundamental										
Dependência Administrativa	IDEB observado em Saporanga					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Municipal	4.6	4.4	5.0	5.2	5.1	4.7	4.8	5.1	5.5	6.5

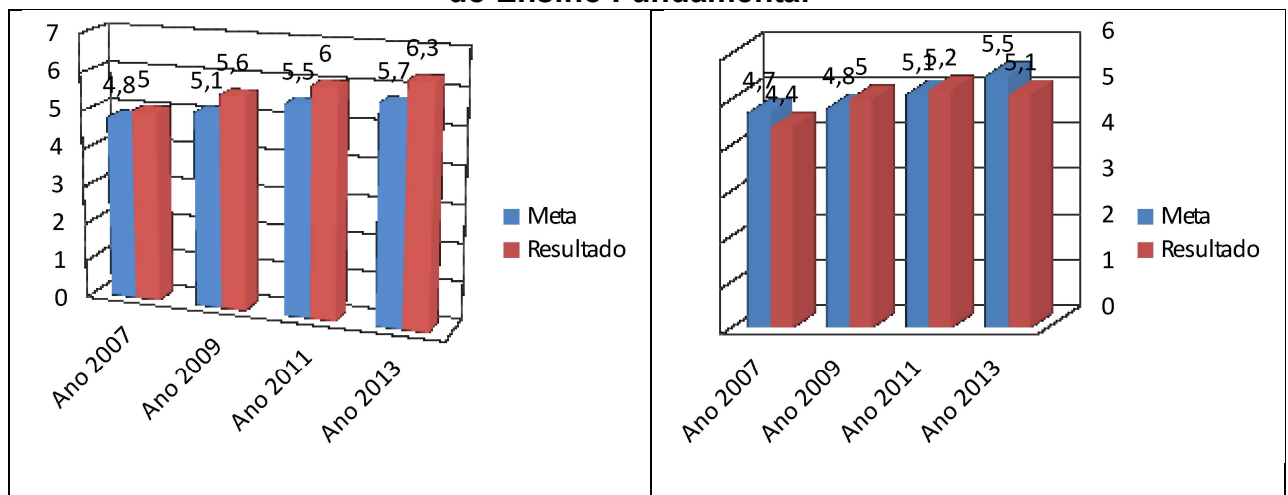
Fonte: INEP.

A aplicação da Prova Brasil no ano de 2005 obteve como resultados o percentual de 3.8 pontos nos Anos Iniciais e 3.5 pontos nos Anos Finais. Em 2007, já havendo uma meta proposta, observamos que houve crescimento gradual e que os índices ultrapassaram as metas estabelecidas, exceto no ano de 2013, na etapa dos Anos Finais, quando é possível verificarmos a meta de 4.4 pontos para 4.2 atingidos. Embora haja essa exceção, concluímos que o crescimento foi gradualmente

constituído a cada edição da aplicação da prova. Essa é a ideia inicial da proposta, chegando, em 2021, a atingir o índice dos países desenvolvidos, defendidos do ponto de vista da OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento.

Nos Anos Iniciais, as metas propostas pelo INEP foram alcançadas em todos os anos correspondentes à aferição. No entanto, quando analisamos os resultados dos Anos Finais, verificamos que há defasagens, necessitando de análise e leitura minuciosa das informações disponibilizadas pelo INEP. Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa proposto traz coleta de dados e informações que discutem e analisam tais indicadores na voz dos docentes das escolas envolvidas na investigação. As tabelas estão representadas nos gráficos que seguem, potencializando a visibilidade das informações disponibilizadas.

**Gráfico 5 – Metas e resultados obtidos no IDEB – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2015. Gráficos elaborados pela pesquisadora.

Os gráficos evidenciam os resultados do IDEB de Sapiranga, a partir dos quais verificamos que, no ano de 2013, os índices dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino alcançaram a média de 6.3, ultrapassando a meta de 5.7 estabelecida pelo MEC naquele período. No que se refere aos Anos Finais, o IDEB da rede municipal de ensino marcou 5.1 pontos. Mesmo superando a média atingida na esfera estadual, o índice não alcançou a média proposta pelo Ministério da Educação, projetada em 5.5.

Quanto à etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebemos um decréscimo nas médias do município. Isso mostra a necessidade de investimentos e atenção para essa área, principalmente no que tange ao efetivo aprendizado dos

alunos, bem como ao desempenho e investimentos na educação como sistema e como locus de capacitação profissional, além da avaliação constante de seus objetivos e resultados no âmbito local de cada unidade.

Os resultados atingidos pelos alunos no aspecto da proficiência, medido a partir da aplicação da Prova Brasil, são aferidos através de uma escala própria – Escala SAEB. Tais resultados podem ser verificados e acompanhados pela sociedade através do Portal Qedu Academia. Essa plataforma, aberta e gratuita, tem por objetivo permitir que a sociedade brasileira acesse os índices e resultados da verificação da aprendizagem proposto pelo órgão executor da avaliação. Alimentada a partir das informações disponibilizadas no Portal do MEC e com o apoio da tecnologia, as informações são condensadas e veiculadas.

A Escala de Aprendizado, disponibilizada pelo instituto responsável, indica níveis de aprendizagem. O nível Avançado diz respeito aos alunos que se encontram além da expectativa, sendo recomendadas atividades desafiadoras. No nível Proficiente, encontramos alunos preparados para continuar os estudos com atividades de aprofundamento. O nível Básico compreende alunos que precisam ser estimulados. A sugestão é que se realize reforço, para que possam melhor apreender cada novo conteúdo. No nível Insuficiente, por sua vez, estão inseridos os alunos que apresentaram mínimo aprendizado. Para esses, faz-se necessária a recuperação de conteúdos e a proposta de metodologias que venham ao encontro de suas demandas educacionais.

Apresentamos o levantamento de dados referente ao nível de Proficiência dos alunos nas escolas públicas da rede municipal de Sapiroanga, enfatizando o aprendizado em percentual das últimas três edições da aplicação da Prova Brasil.

Tabela 8 – Nível de proficiência dos alunos dos Anos Finais

Escolas Municipais						
Anos Iniciais						
Nível de Proficiência	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
<b>Avançado</b>	11%	18%	26%	11%	16%	20%
<b>Proficiente</b>	40%	39%	41%	45%	41%	46%
<b>Básico</b>	40%	37%	29%	37%	35%	29%
<b>Insuficiente</b>	9%	6%	4%	7%	8%	5%
<b>Aprendizado adequado</b>	51%	57%	67%	56%	57%	66%
Anos Finais						
Nível de Proficiência	Língua Portuguesa			Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
<b>Avançado</b>	5%	4%	7%	2%	4%	4%
<b>Proficiente</b>	29%	32%	34%	20%	26%	24%
<b>Básico</b>	57%	56%	49%	64%	60%	60%
<b>Insuficiente</b>	9%	8%	10%	14%	10%	12%
<b>Aprendizado adequado</b>	34%	36%	41%	22%	30%	28%

Fonte: <<http://www.qedu.org.br/>>.

Analisando os dados referentes aos Anos Iniciais, verificamos um avanço gradativo em ambas as disciplinas. Em Língua Portuguesa, houve um aumento de 13% no nível Avançado, diminuição de 11% no nível Básico e 3% no Insuficiente, mostrando que mais alunos atingiram o nível de aprendizado adequado no ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, representando um aumento de 14% em relação à edição de 2009.

Em Matemática, o aumento foi menor. Porém, demonstrou aumento de 7% no nível Avançado, diminuição de 8% no nível Básico e 2% no nível Insuficiente, fazendo com que 10% a mais de alunos estejam com o aprendizado adequado.

Nos Anos Finais, os avanços não foram notáveis. Pela análise, percebemos que, em Língua Portuguesa, houve uma diminuição no nível Básico e aumento no Avançado e Proficiente, mostrando que os alunos estão aprendendo mais. Percebemos o aumento de 2% no nível Insuficiente, o que representa 106 alunos não aprendendo o esperado para Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em comparação aos 1.102 alunos matriculados no município no nono

ano para a realização da avaliação no ano de 2013, mostrando que apenas 40% dos alunos (441 alunos) adquiriram as habilidades e competências esperadas.

Na avaliação de Matemática, os números quase não se alteraram e verificamos um pequeno aumento de 3% no nível Proficiente e 1% no Avançado. Isso indica que 13% do total de 1.102 alunos que realizaram a avaliação da ANRESC, ou seja, 142 alunos encontram-se no nível Insuficiente, totalizando apenas 27% do total de alunos (298 alunos) com aprendizado adequado.

Analisando as médias de desempenho das escolas da Rede Municipal de Sapiroanga, identificamos que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve um aumento na aprendizagem de 92,3% das escolas, na disciplina de Língua Portuguesa, e 76,9% em Matemática. Nos Anos Finais, este aumento foi menor e vem ao encontro dos dados analisados anteriormente: em Língua Portuguesa, 58,3% das escolas tiveram aumento nas suas médias e 41,6% das escolas em Matemática.

Essa discussão vem ao encontro dos princípios estabelecidos no Plano Nacional de Educação que traz como um de seus objetivos assegurar que os alunos matriculados nas escolas das redes estadual, municipal e privadas tenham aprendizado significativo e eficaz. Estratégias e metas que assegurem a continuidade da universalização da Educação Básica, ações como a valorização dos profissionais da educação e a formação continuada de professores são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, diante dos resultados apresentados, bem como das considerações acerca dessa realidade, é importante discorrer sobre as implicações que circundam a aplicação da avaliação em larga escala, especialmente por se tratar apenas de duas disciplinas. A educação se constitui de outras áreas do conhecimento, e todas têm sua função, especificidade, relevância e importância nos aspectos de formação e informação dos sujeitos.

Para além dos números e índices postos, cabe ao Estado a garantia do acesso, permanência e sucesso do aluno, com a aprendizagem adequada ao ano e à faixa etária condizente com sua idade. Para essa finalidade, muitas são as políticas direcionadas, causando mudanças e retomando caminhos e inferindo discussões.



Frente a essas mudanças e políticas implementadas, há discussões entre autores e teóricos, no que tange à aplicação e aos objetivos dos testes de verificação. Percepções e críticas, sob vários aspectos, acerca da aplicação da avaliação em larga escala são verificadas e discutidas por diferentes autores. Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) discutem essa avaliação como “processo educativo” e medida como “aferição expressa em notas, conceitos ou menções”. Os autores defendem a ideia de que a avaliação em larga escala, da forma como é realizada atualmente, evidencia o modelo de aferição de resultados. Defendem a ideia de que a educação necessita ser visualizada como um todo, de modo que os alunos e professores sejam atendidos nas suas especificidades e necessidades, além da valorização e manutenção do espaço escolar.

Cabe salientarmos que, cientes da responsabilidade governamental, deparamo-nos na esfera educacional com programas, projetos e atividades que direcionam tais compromissos para outros atores, que não o Estado. Como exemplo, citamos a própria avaliação em larga escala, discutida por Caetano:

A diferença fundamental está na forma de controle que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados. [...]. Utilizando o Terceiro Setor como estratégia, o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador e provedor ou promotor desses, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento na medida em que envolvem investimento em capital humano (CAETANO, 2012, p. 285).

Muitas são as discussões que existem acerca da avaliação em larga escala e da aferição dos índices do IDEB. O que é de competência do governo e o que cabe à escola e sociedade são temas abrangentes que despertam discussões e considerações relevantes sob o ponto de vista da democracia, da escola pública e da responsabilidade social e governamental. Porém, para além de justificar ou assumir um posicionamento com relação a essa discussão, tencionamos aqui explicitar algumas questões, desencadear reflexões, especialmente no que tange ao professor em sua atividade docente.

Pensar e refletir sobre os propósitos e resultados dos índices mencionados remetem ao professor, agente envolvido na esfera educacional primária: o aluno, a sala de aula e a escola. Analisando a avaliação como compromisso da Escola em colaboração com pais, comunidade e gestores públicos, porém, com abordagem

diretamente em sala de aula, destacamos o profissional que atende à demanda no espaço educacional: o professor.

O capítulo a seguir abordará a formação dos professores das escolas municipais de Sapiranga, identificando-os enquanto atores e agentes da educação pública básica. Sua formação e trajetória acadêmica trarão subsídios para discussão sobre a formação docente vinculada aos resultados apresentados pelos alunos na avaliação em larga escala. O vínculo com o setor público e as expectativas de cada um com relação ao processo de aprendizagem, conforme Freire “inacabado”, tanto seu quanto dos alunos como sujeitos em construção, são discussões do próximo capítulo.

## 5 OS PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

A educação municipal denota discussões sobre vários aspectos, dentre esses o profissional da sala de aula. O professor, em sua essência, é o sujeito responsável por uma série de instrumentos, argumentos e possibilidades que fazem do ato educacional um universo de fazeres e saberes.

A quantidade de professores com função docente que atua nos níveis e modalidades da educação básica, nas três redes de ensino de Sapiranga, soma, em 2015, mil quinhentos e vinte e cinco profissionais (1.525). Na tabela a seguir, verificamos o quadro docente no município estudado, no ano de 2015.

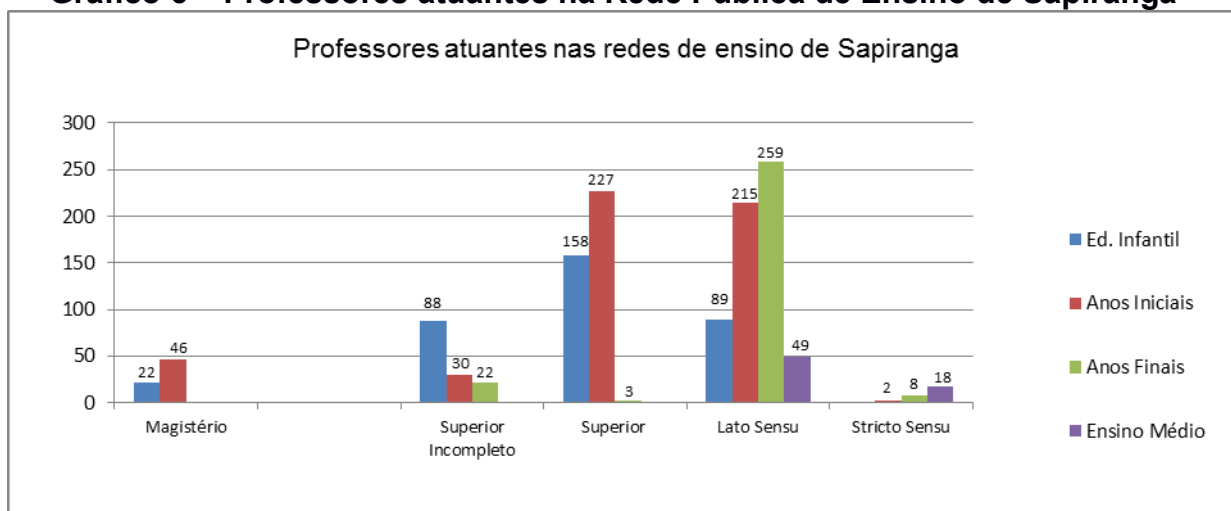
**Tabela 9 – Professores atuantes nas Redes de Ensino de Sapiranga – Ano 2015**

ATUAÇÃO	Professores que atuam na Educação Infantil					Professores que atuam do JNB ao 5º ano do Ensino Fundamental					Professores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental					Professores que atuam no Ensino Médio				
	Magistério	Superior Incompleto	Superior	Lato Sensu	Stricto Sensu	Magistério	Superior Incompleto	Superior	Lato Sensu	Stricto Sensu	Magistério	Superior Incompleto	Superior	Lato Sensu	Stricto Sensu	Magistério	Superior Incompleto	Superior	Lato Sensu	Stricto Sensu
Rede Municipal	20	44	141	81	-	38	25	194	197	02	-	18	136	232	08	-	-	-	-	-
Rede Estadual	-	-	-	-	-	07	04	20	10	-	-	04	34	18	-	-	-	80	45	08
Rede Particular	02	44	17	08	-	01	01	13	08	-	-	-	21	09	-	-	-	17	04	-
Rede Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	-	10
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>88</b>	<b>158</b>	<b>89</b>	<b>-</b>	<b>46</b>	<b>30</b>	<b>227</b>	<b>215</b>	<b>02</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>191</b>	<b>259</b>	<b>08</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>101</b>	<b>49</b>	<b>18</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Sapiranga. PME. Decênio 2015/2015.

O quadro demonstra o número de professores que atuam no município de Sapiranga nas diferentes redes educacionais, bem como as diferentes instâncias de formação educacional. Podemos analisar esse montante de forma significativa para o território, pois denota crescimento e desenvolvimento.

Os professores da rede municipal são orientados, sendo a Secretaria Municipal de Educação sua gestora, enquanto os docentes das redes privada e estadual são regidos pelas suas respectivas mantenedoras, com as quais a rede municipal mantém uma relação de diálogo e parceria.

**Gráfico 6 – Professores atuantes na Rede Pública de Ensino de Sapiranga**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Sapiranga. Elaborado pela pesquisadora.

Para esta análise, apresentamos os profissionais do magistério da Rede Municipal de Educação de Sapiranga, em 2015, distribuídos nas diferentes etapas escolares.

**Tabela 10 – Número de professores na Rede Municipal de Sapiranga - 2015**

	Concursados	Contratados	Total
Professor I Educação Infantil	151	129	280
Professor II Anos Iniciais	462	72	534
Professor III Anos Finais	317	4	321
Total 1135 profissionais			

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Setor Recursos Humanos/2015.

Dos 1135 profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino, observamos que a etapa dos Anos Iniciais possui maior número de docentes concursados. Isso se justifica pela quantidade de alunos em cada uma das etapas da educação na rede municipal de Sapiranga, informação que será apresentada posteriormente.

O município conta, atualmente, com 20 escolas do Ensino Fundamental e 35 escolas de Educação Infantil. No quadro a seguir, demonstramos a quantidade de alunos atendidos na rede municipal de educação no ano de 2015 – Ensino Fundamental, distribuídos por ano escolar.

**Tabela 11 – Alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino - 2015**

Escola	JNB	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA	Total
A	48	82	89	102	132	152	122	103	99	54	173	1156
B	99	88	106	112	112	106	132	115	110	91	92	1163
C	45	43	47	48	53	64	59	47	58	47	21	532
D		37	48	54	54	71	69	52	57	57		499
E		46	48	46	59	64	65	60	45	31	68	532
F		89	100	89	85	84	90	66	61	46	17	727
G		1	1	2	1	5						10
H	1	2	5		5	5						18
I	24	48	35	63	38	42	43	33	14	21		361
J	12	38	26	30	38	29	52	41	30	41		337
K		23	38	34	44	32	43	31	38	42		325
L	1			2	6	2						11
M	38	46	45	45	54	60	73	57	55	53		525
N	18	9	6	13	11	15						72
O	107	129	123	86	88	116	98	95	91	79	108	1120
P	41	42	42	57	61	56	74	54	62	47	17	553
K	12	45	40	71	51	59	56	56	46	50		486
R	14	6	6	1	5	2						34
S	32	27	26	40	29	27	46	25	28	30		310
TOTAL												8750

**Fonte: Secretaria Municipal de Sapiranga – Ensino Fundamental (2015).**

As escolas, distribuídas no território municipal, apresentam, conforme verificamos na tabela, número de alunos matriculados em quantidades distintas. Isso ocorre porque cada uma das unidades atende à demanda local, desde as escolas rurais que totalizam quatro unidades até as 16 escolas urbanas existentes. O total de alunos nessas escolas também se diferencia. Atribuímos, hipoteticamente, que esse crescimento ocorre por conta das migrações, portanto, devido ao crescimento populacional do município.

Partindo das informações apontadas na tabela, apresentamos um gráfico comparativo acerca dos percentuais de alunos nos Anos Iniciais e Anos Finais.

**Gráfico 7 – Alunos matriculados na Rede Municipal de Saporanga - 2015**

**Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Gráfico elaborado pela pesquisadora.**

Ao analisarmos a totalidade dos alunos do Ensino Fundamental, observamos que cinquenta e cinco por cento (55%) são alunos que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Saporanga. Desses, um montante de trinta e quatro por cento (34%) são alunos que frequentam o quinto e nono anos.

Para atender a essa demanda, os professores, do ponto de vista da hipótese deste trabalho de pesquisa, precisam estar em constante formação e atualização. Além disso, precisam estar atentos às políticas e programas de governo que evidenciam a educação como ferramenta de desenvolvimento social.

O capítulo a seguir evidencia teorias acerca da formação continuada e da transposição didática, elementos importantes e relevantes no decorrer das análises da investigação posta. Esses dados trarão aspectos reflexivos acerca do papel do professor e sua importância no contexto da análise.

## 6 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos a participação e a autonomia (FÉLIX, 2006). Vários aspectos estão inseridos e são inerentes ao processo educacional, entre eles a terminologia e a compreensão do que é pedagógico. Discutindo essa temática, Veiga (2006) afirma que esse processo exige que a escola

se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos predeterminados, mas que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar (VEIGA, 2006, p.10-11).

Para Veiga (1998), pedagógico é entendido “no sentido de se definirem as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” Já para Libâneo (2000), o que define algo como pedagógico é

a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É na dimensão pedagógica que reside a possibilidade de intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (LIBÂNEO, 2000, p. 13).

Entendemos também que, para que o processo educativo se efetive, são necessários, além da teoria, um conjunto de objetivos e meios formativos, encaminhados à formação humana.

As atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais determinadas estabelecendo limites às possibilidades objetivas da humanização (LIBÂNEO, 2002). Se o pedagógico é a intenção, a sistematização e a orientação da prática de modo consciente para exercer finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, é o “caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação, a direção da atividade educativa numa visão emancipadora dos sujeitos” (LIBÂNEO, 2002, p.142).

No contexto das demandas atuais da formação de professores, especialmente para a educação básica, e no planejamento pedagógico das redes públicas de ensino, apresenta-se a formação docente como uma área prioritária a

ser desenvolvida. Nesse sentido, uma política para a formação de professores deve implantar programas permanentes de formação continuada, que terão como foco as necessidades explicitadas por professores, como, por exemplo, cotidiano escolar, participação institucional democrática, preparação para lidar com a criança e juventude, além de uma sólida atualização que possa envolver teoria, técnica e prática direcionadas ao exercício da docência, de maneira a fundamentar e orientar projetos e atividades escolares.

A formação e a capacitação docente devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo é mais ambicioso e deve privilegiar a formação integral do ser humano.

Conforme Pimenta (1996, p. 73), “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90”. Pensar a educação e o papel do professor na contemporaneidade traduz a necessidade de revisitar as identidades dos profissionais e as necessidades que o ofício de ser e estar professor exige.

Nóvoa (1995) acredita na necessidade de uma estratégia contínua de formação e capacitação em serviço. Afirmar ser essa uma tendência crescente e necessária. O teórico complementa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

O autor reafirma suas considerações sobre o professor como um ser ativo, reflexivo, histórico e responsável pela sua aprendizagem e atualização metodológica permanente. Deveschi e Trevisan (2010) fazem a leitura da formação docente relacionando diferentes variáveis em que esse processo possa resultar. À luz de diferentes correntes sociológicas, os autores despertam questões sobre uma formação continuada que contribua para a qualidade de todos ou para grupos específicos, trazendo que essa demanda aponta questões que intrigam e fazem refletir sobre a relação entre a singularidade e a totalidade na formação do professor, ou seja, a formação do professor a partir do seu lócus de trabalho.



Dessa forma, estaremos contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1986), na qual o aluno é considerado como um depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva. O estudante, nessa nova concepção, é agente do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

Nesse processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1996). Além disso, é necessário, principalmente no caso de docentes, existirem esforços em três direções distintas: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Vivenciamos situações cotidianas nas escolas que refletem a formação dos docentes e por isso, em defesa da formação pedagógica, percebemos que são inúmeros os conhecimentos demandados pelos professores: teorias do conhecimento, epistemologia e história da ciência e da técnica, desenvolvimento da criatividade, ensino por projetos, a questão da motivação do jovem, a contextualização do ensino, a organização de currículos, o estudo das políticas educacionais e a relação das políticas com o contexto geral. Além disso, demandam os saberes que os capacitem a preparar aulas, acompanhar as turmas, preparar recursos didáticos, executar as atividades anteriores e posteriores às aulas, a planejar, desenvolver e avaliar trabalhos, a gerir a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula e, muito especialmente, a questão da avaliação. Para Tardif (2002)

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se

desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes (TARDIF, 2002, p. 43).

O modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação para que o professor seja o protagonista, possibilitando, conseqüentemente, que seu aluno também o seja, dando-lhe vez e voz.

Na proposta de discussão deste trabalho as questões que envolvem a transposição didática tem papel importante, pois é a partir dela que a ação pedagógica ocorre de fato no espaço escolar, pois o ensinar e o aprender são dinâmicas que estão intrinsicamente conectadas ao fazer pedagógico.

Aprender é um exercício que, no espaço formal de educação, precede o ato de ensinar. Tornar-se professor implica um processo contínuo de aprender e ensinar compreendendo as variáveis e os diferentes atores envolvidos nessa dinâmica. Ensinar está diretamente ligado à forma com a qual se aprende e com o meio em que nos constituímos como sujeitos. Conforme Maturana (1997), o sujeito é um ser vivo autônomo caracterizado pelo constante processo de conhecimento e transformações no aspecto social e no histórico. O autor afirma que

[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos (MATURANA, 1997, p. 43).

Para o autor, a vida caracteriza-se como um eterno processo de conhecimento, e o mundo é formado pelos seres humanos em um processo contínuo e ativo na dinâmica das transformações e das aprendizagens. Essa dinâmica se encaixa de forma relevante no processo mútuo entre o aprender e ensinar.

Cientes de que cada sujeito é único e, portanto, compreende e abstrai de forma individualizada cada conhecimento adquirido, esse mesmo sujeito também ensina de forma única. Essa dinâmica ocorre de forma particular, quando se trata

dos alunos em sala de aula, no espaço formal de aprendizagem, denominado de Transposição Didática.

A teoria da Transposição Didática traduz-se na passagem do saber científico ao saber ensinado. É um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar. O termo foi introduzido, em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard, em 1985, em seu livro *La Transposition Didactique*, que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar. Chevallard conceitua Transposição Didática como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo sábio, aqui representado pelo cientista, ser transformado em objeto do saber escolar.

A teoria da Transposição Didática estudada por Chevallard (1991)<sup>1</sup> defende que o saber não chega até a sala de aula da mesma maneira como foi produzido no contexto científico. O conhecimento passa por um processo de transformação, que implica em dar-lhe uma “roupagem didática”. Esse processo de transformação recebe novos e diferentes saberes, constituindo um novo conhecimento.

Menezes traduz a teoria afirmando que a transposição didática “[...] possibilita analisar a trajetória que se cumpre desde a produção do saber científico até o momento em que se transforma em objeto de ensino, [...] transformando-se, por fim, em um saber ensinado” (MENEZES, 2004, p.69). O professor, na prática docente diária, no esforço de transmitir seus conhecimentos aos alunos, no intuito de que esses construam e constituam novas aprendizagens e saberes próprios, desencadeia o processo de transposição didática. Seu conhecimento científico acumulado se traduz em formas e estratégias de ensino, que validam a transformação efetivada durante esse processo.

Como suporte às teorias do aprender, ensinar, aprender, Grillo (1999) discute a temática da transposição didática muito mais como processo de diálogo:

Contrariando referências à Transposição Didática como um processo de transmissão, estudos recentes e mais próximos da realidade têm demonstrado que, na prática, estabelece-se um diálogo com os alunos. Dos questionamentos surgem indagações e problemas que encaminham à produção de um novo saber, construído na própria prática (GRILLO et al., 1999, p. 7).

---

<sup>1</sup> Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas. Desenvolveu a teoria sobre a Transposição Didática em 1988, no âmbito da Didática da Matemática de influência francesa.

A autora aborda a teoria como um pressuposto para a fundamentação do diálogo na construção dos saberes entre professor e aluno, enfatizando o processo de transformação e discussões acerca dos processos de aprender, discutidos inicialmente por Chevallard. A partir desse processo de análise e conceitualização, inicia um movimento de repensar os mecanismos e os interesses dos participantes do processo educacional formal, aqui representados pelos agentes: professor e aluno.

Nóvoa (2013) prefere falar em transformação deliberativa, em detrimento à transposição didática. O autor defende a ideia de que “o trabalho docente supõe uma transformação dos saberes aliados à deliberação dos dilemas pessoais, sociais e culturais” (GATTI et al., 2013, p. 203).

Esses conceitos embasam a práxis do professor, o processo de ensinar e aprender vinculados ao processo de aprender e ensinar, ou seja, a relação entre os sujeitos, os conceitos de aprendizagem e a construção do conhecimento ocorrem de forma mútua. À medida que se ensina, se aprende. Essa ação vislumbra o universo pedagógico que circunda o aprender e o ensinar na sala de aula. Ressalta a dinâmica existente entre o processo de aprender e ensinar como fator subjetivo, porém baseado na prática diária da sala de aula enquanto espaço formal de aprendizagens e de trocas sociais e culturais entre os diferentes envolvidos.

O que buscamos aprofundar é de que forma o professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental compreende e realiza a transposição didática na sua docência e como ocorre esse processo entre a construção e a informação do conhecimento, culminando no processo de ensinar. Além disso, visamos identificar a didática utilizada para assegurar que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, sob a ótica do sujeito aluno, e de que forma, portanto, o processo pedagógico se concretiza.

No capítulo a seguir, analisaremos as escolas, foco desta pesquisa, discutindo acerca destas questões, analisando os envolvidos e delimitando e explorando os caminhos metodológicos inferidos no decorrer da investigação.

## 7 CAMINHOS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Alicerçados nas questões que se interpõem à problemática apresentada, este capítulo abordará a metodologia científica utilizada para verificação dos questionamentos e problema de pesquisa propostos nesta investigação. Para responder às questões de pesquisa e analisá-las, este trabalho percorre diferentes tempos e espaços, desde o cenário geográfico e histórico do município verificado, perpassando pelo desenvolvimento do território na esfera social e no campo educacional, analisando os diferentes atores e variáveis envolvidos na discussão do problema da pesquisa.

Este capítulo apresenta o percurso metodológico realizado durante a investigação, descreve suas características e apresenta também o problema e os objetivos da pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos inseridos nas escolas onde a pesquisa foi realizada. Tem por finalidade explicitar como foi efetivada a pesquisa, com o objetivo de auxiliar na análise dos dados qualitativos que serão apresentados no capítulo seguinte.

Segundo Bardin (2002, p. 28), “os instrumentos de investigação laboriosa implicam em uma atitude de vigilância crítica, exigem o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura. É dizer não à leitura simples do real”. Para a autora, faz-se necessário a leitura dos fatos por diferentes ângulos, não cabendo aprisionar o conhecimento científico apenas a uma área ou a um único olhar, promovendo, assim, a transparência científica.

Diante dessa premissa, o trabalho está caracterizado pela pesquisa quantitativa, que, conforme Bardin (2002), são respostas adquiridas a partir de dados numéricos e estatísticos, enquanto a qualitativa, metodologia também presente neste estudo, está voltada para o processo intuitivo. A pesquisa está pautada em ambas as abordagens, trazendo para as discussões o aspecto quantitativo, do ponto de vista estatístico, e o qualitativo, sob a esfera analítica das questões abertas propostas no questionário de pesquisa.

Trivínos analisa a pesquisa qualitativa sob dois pontos importantes: “a abrangência do conceito e a concepção da ideia de pesquisa qualitativa” (2015, p.120). Conforme o autor, a pesquisa qualitativa advém de questões antropológicas e sociais, para, posteriormente, adentrar na investigação educacional. Afirma que os pesquisadores perceberam que muitas informações dos povos não podem ser

simplesmente quantificadas, mas que necessitava de uma interpretação mais ampla, além do simples objeto. Afirma ainda que

[...] o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais se manifesta. [...] tratar de descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas [...] podem precisar os significados do meio, mas também [...] derivam algumas considerações importantes (TRIVIÑOS, 2015, p. 122).

A análise qualitativa, conforme Trivínos, permite analisar aspectos subjetivos que, aliados às manifestações culturais do meio, podem trazer considerações importantes para a investigação. Ainda conforme o autor, o investigador, ao iniciar sua pesquisa, traz consigo ideias gerais acerca do objeto a ser estudado. “É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de ideias gerais básicas” (TRIVIÑOS, 2015, p.123). Essa afirmativa endossa que a cultura está presente no cotidiano de cada sujeito e que essas manifestações estarão presentes nas situações vivenciadas por ele.

Partindo dessa análise, o autor menciona que os resultados esperados devem fluir de um trabalho criterioso por parte do investigador, amparado em recursos metodológicos que caracterizam a autenticidade das respostas. Para isso, refere à categorização dos dados, que tem por objetivo organizar as informações que partem do macro para o micro. O autor afirma que

a ausência de hipóteses rígidas obrigou o pesquisador a ter um conhecimento geral aprofundado da realidade que servia de contexto ao foco em estudo e dos suportes teóricos principais que guiavam sua ação (TRIVIÑOS, 2015, p.123).

A partir dessa observação, é possível desenvolver a pesquisa formulando e reformulando hipóteses, analisando as respostas e averiguando as categorias elencadas para aferição das respostas. Essa dinâmica de pesquisa e verificação dos resultados, segundo Trivínos, não caracteriza o processo de investigação como fácil e banal, mas qualifica-o do ponto de vista cultural, pois “não é tarefa fácil desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social” (TRIVIÑOS, 2015, p.124).

Baseados nas discussões e teorias dos autores que tratam da verificação qualitativa e quantitativa, a dissertação apresenta como problema de pesquisa as relações entre formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino

Fundamental e as contribuições para a prática efetiva no espaço escolar. A técnica para coleta de dados ocorreu através de questionário semiestruturado composto por perguntas abertas e fechadas, realizadas no período de outubro a dezembro de 2015.

Foram organizadas dezesseis perguntas fechadas e nove questões abertas, no intuito de organizar categorias de análise que vislumbrassem os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa. Após a coleta de informações através dos questionários, as informações foram organizadas em duas tabelas, sendo que a primeira elenca as respostas às questões fechadas e a segunda tabela apresenta a transcrição das respostas dos questionamentos abertos.

Apresentaremos a seguir os dados levantados nesta pesquisa, enfatizando as escolas e os sujeitos envolvidos, analisando o contexto geral, bem como as especificidades importantes para a análise proposta.

### **7.1 As escolas e os sujeitos envolvidos na pesquisa**

A pesquisa ocorreu em quatro escolas da rede municipal de ensino de Sapiranga/RS, selecionadas a partir do número de alunos. São duas escolas de pequeno porte, até 600 alunos, e duas de grande porte, acima de 601 alunos. O critério de seleção se deu através do índice do IDEB, justificado na discussão anterior. Foram considerados, para efeitos da pesquisa, o maior e o menor índice de cada uma das escolas selecionadas, analisando a proficiência das disciplinas envolvidas na verificação.

Elencamos, no quadro a seguir, as escolas analisadas nesta pesquisa. Trata-se de escolas municipais, que identificamos como Escola A, B, C e D, preservando a identidade de cada uma, bem como dos profissionais que a compõem.

**Tabela 12 – Escolas analisadas na pesquisa**

Escola	Nº alunos	Porte	Ano/ IDEB	IDEB Registrado	LP	Resultado obtido - proficiência	MAT	Resultado obtido – proficiência
ESCOLA A	1120	Grande	2011	5,4	261,39	↑22,09%	275,92	↑12,12%
			2013	5,9	283,48		288,04	
ESCOLA B	511	Pequeno	2011	5,2	258,36	↑20,01%	279,65	↑5,18%
			2013	5,8	278,37		284,83	
ESCOLA C	499	Pequeno	2011	5,7	264,09	↓8,7%	289,83	↓25,63%
			2013	4,6	255,39		264,20	
ESCOLA D	1156	Grande	2011	4,3	242,56	↑1,82%	266,49	↓9,68%
			2013	4,0	244,38		256,81	

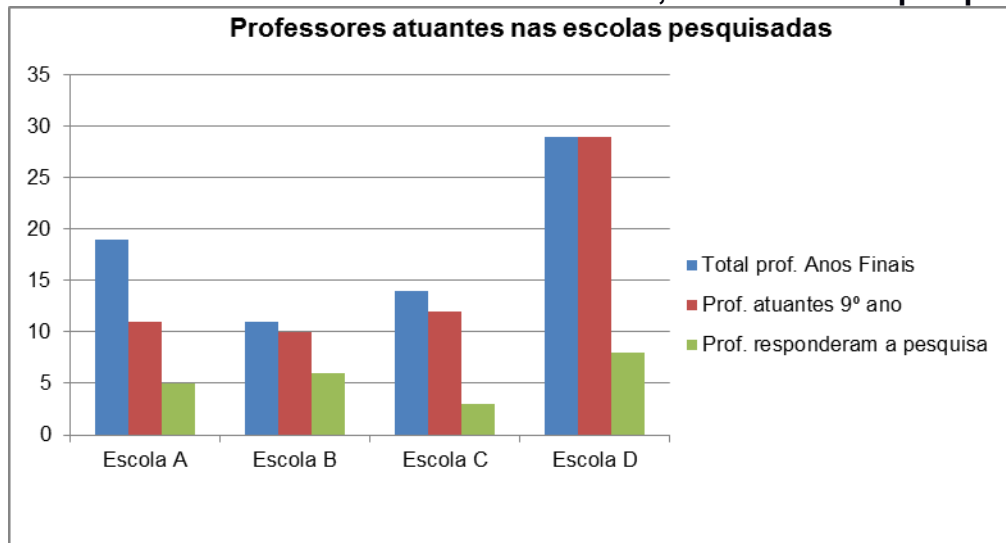
**Fonte: Secretaria Municipal de Educação.**

**Disponível em: </provabrazil.inep.gov.br/resultados-2013> e <idebescola.inep.gov.br>.**

O quadro aponta as quatro instituições educacionais analisadas na pesquisa. Essa ferramenta apresenta, além das escolas, o número de alunos matriculados em cada uma delas e o seu porte com relação ao número de matrículas no ano de 2015. Reflete o índice do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - aferido nos anos de 2011 e 2013, promovendo um comparativo da evolução da proficiência dos alunos ao realizarem a prova nesses dois anos. É possível ainda observarmos o resultado da análise, referindo em números percentuais o crescimento (ou não) de cada unidade educacional na escala de aprendizagem, aferido pela ferramenta de avaliação externa.

A pesquisa elenca informações e dados numéricos, por amostragem, acerca dos profissionais que atuam nas respectivas escolas. Analisar as questões que envolvem a formação e a atuação desses profissionais em suas especificidades evidenciará muitos e, talvez, novos questionamentos para esta pesquisa. A investigação se dá a partir de amostragem dos profissionais atuantes nos anos finais de cada escola, conforme demonstrado no gráfico a seguir.



**Gráfico 8 – Profissionais atuantes na escola, envolvidos na pesquisa**

**Fonte: SMED/Sapiranga. Organizado pela pesquisadora.**

O gráfico ilustra a amostragem de professores envolvidos nas quatro escolas pesquisadas. O questionário foi entregue para cada professor, permitindo-lhe a autonomia em devolvê-lo ou não. Nesse processo de devolutiva, pudemos verificar que, do total dos profissionais indagados, poucos foram os que responderam à pesquisa, embora a ação tenha sido intermediada pelo coordenador pedagógico da escola, trazendo as circunstâncias científicas da proposta, bem como a preservação da identidade funcional dos envolvidos. Cabe evidenciarmos que o gráfico demonstra os professores atuantes no nono ano do Ensino Fundamental, pois representa o final do ciclo para fins de análise quanto à aplicação da avaliação de larga escala.

Ao analisarmos esse quantitativo sob o ponto de vista total, verificamos que, de um total de sessenta e dois professores que receberam os questionamentos, vinte e dois docentes responderam à pesquisa. Isso representa um montante de 35,48% de amostragem.

Partindo do pressuposto da amostra coletada em campo, no capítulo a seguir, embasado em Bardin (1977), discutiremos acerca dos dados coletados. Os resultados serão analisados por categorias, conforme os questionamentos realizados, elencando aspectos quantitativos, que trarão as especificidades dos profissionais envolvidos e, na sequência, as considerações qualitativas.

## 8 ANÁLISE DO CONTEÚDO

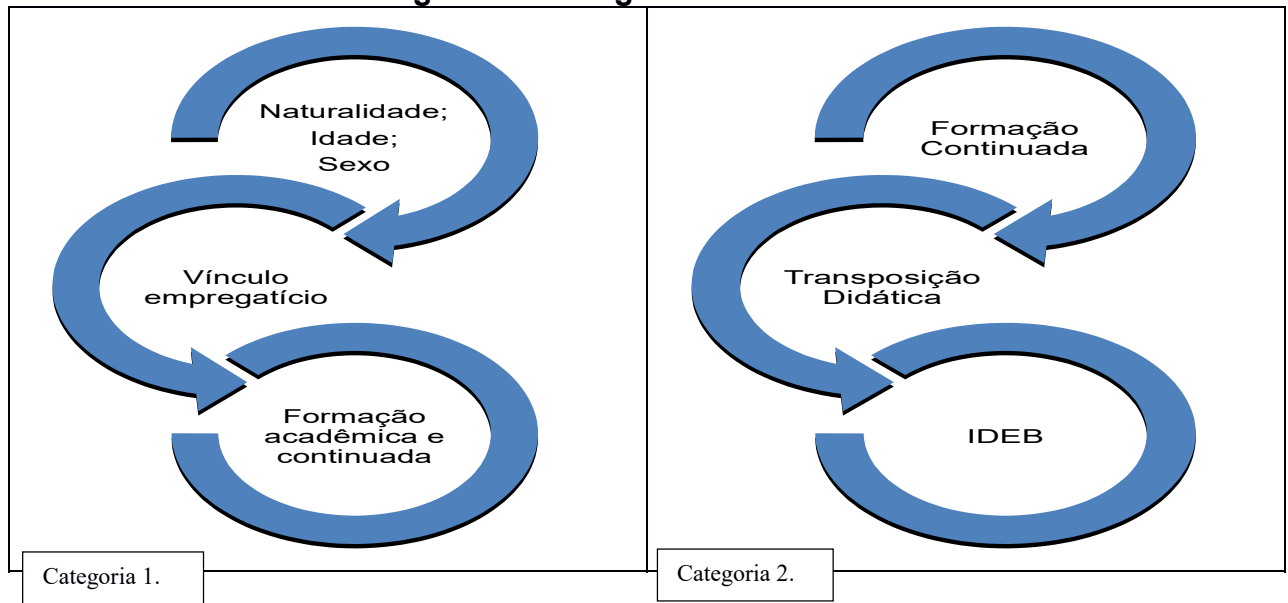
Analisar o conteúdo da pesquisa demanda critérios e organização para discutirmos as considerações do problema posto, bem como elucidações ou ainda novos questionamentos acerca das hipóteses, objetivos e conhecimentos acerca do tema em estudo.

Iniciamos as discussões sobre a análise de conteúdo trazendo os objetivos propostos, organizando e elencando, a partir deles, as categorizações pertinentes para as discussões. A proposta de trabalho possui como objetivo geral analisar as relações entre formação continuada do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e como ocorre a transposição didática em sala de aula. Apresenta como objetivos específicos os seguintes pontos: a história e a constituição do município, analisando o contexto educacional; os profissionais do magistério que atuam no município e sua respectiva formação; e a forma como o professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental compreende a formação continuada e realiza a transposição didática na sua prática docente. Essas questões conduzem ao problema da pesquisa: Qual a relação entre a formação continuada do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as contribuições para a prática efetiva no espaço da sala de aula?

Para discutirmos tais questionamentos e analisarmos as informações coletadas, embasamo-nos em Bardin. Conforme a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). A autora discorre sobre a temática partindo da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados, os quais são categorizados para fins de verificação.

Para esta pesquisa, elencamos dois conjuntos de categorias, organizados em dois blocos específicos de análise, apresentados na sequência.

**Figura 3 – Categorias de análise**



**Fonte: Esquema organizado pela pesquisadora (2015).**

Os aspectos elencados na categoria 1 (um), para fins desta análise inicial, traduzem características dos profissionais de cada uma das escolas. A categorização ilustrada no esquema traz elementos que, juntamente com as discussões qualitativas, serão evidenciadas mais adiante. Esses elementos servirão para discussão do problema de pesquisa, bem como objetivos que levarão às considerações finais deste trabalho.

A Escola “A”, definida como escola de grande porte e com IDEB alto em 2015, é uma instituição localizada na região central do município, fundada no ano de 1959, atende atualmente cerca de 1200 alunos nas diferentes etapas e modalidades. O corpo docente é constituído por dezenove professores atuando nos anos finais. Desse total, onze profissionais atuam diretamente com alunos do nono ano do ensino fundamental.

Dos cinco docentes que responderam à pesquisa, apenas uma é natural de Sapiranga, tem 28 anos e leciona no município há oito anos. A professora natural de Taquara tem 36 anos, é concursada e leciona há 19 anos. Natural de Augusto Pestana, a docente tem 30 anos e cinco de atuação por concurso público em Sapiranga. Três Passos é a cidade natal da quarta professora, que tem 43 anos de idade e dois de atuação no município. Residindo e atuando em Sapiranga há 20 anos, a professora natural de São Gabriel é concursada. Dos participantes da pesquisa, todos possuem licenciatura na área em que atuam, tendo concluído a

formação acadêmica nos anos de 2007, 2008, 2011, 2006 e 2009, respectivamente. Apenas uma possui curso de magistério em nível escolar médio. Quanto à especialização, três professoras têm concluído o curso Lato Sensu, sendo que uma delas concluirá em 2016. Quanto ao conhecimento do IDEB e da avaliação de larga escala, duas das professoras não conhecem tal instrumento.

A Escola “B”, referida nesta dissertação como escola de pequeno porte e de maior índice do IDEB foi inaugurada há trinta e nove anos. Atende atualmente quinhentos e dez alunos distribuídos do Jardim Nível B ao nono ano do ensino fundamental. Onze professores compõem o corpo docente dos anos finais, sendo 10 deles diretamente ligados aos alunos do nono ano. Dos cinco docentes que responderam ao questionário, três são do sexo masculino. Um é sapiranguense, com 40 anos de idade, licenciado na área em que atua e concursado há 20 anos no município. Dos outros dois professores, um é natural de Novo Hamburgo, concursado há seis anos no município, graduado em 2003 e pós-graduado, Lato Sensu, em 2007. O terceiro professor do sexo masculino é contratado, portanto, não apresenta tempo de docência específico. O docente, natural de Cruz Alta, tem 38 anos e é graduado na área em que atua desde 2004. Dentre os professores que responderam à pesquisa nesta escola, uma é do sexo feminino. Natural de Pelotas, concursada, atua na rede municipal há 11 anos. Concluiu licenciatura na área em que atua no ano de 2003 e especializou-se por formação Lato Sensu na mesma área em 2004. Quanto ao conhecimento da avaliação em larga escala e ao IDEB, apenas um dos professores, neste caso o docente com vínculo empregatício de contrato, afirmou não ter conhecimento sobre a ferramenta de avaliação.

A Escola “C” apresenta pequeno porte e baixo índice no IDEB. A escola foi inaugurada no ano de 1986, atendendo ao crescimento industrial vivenciado no município, especialmente no bairro onde se localiza. Atende cerca de quinhentos e vinte alunos e possui 14 professores dos anos finais no seu quadro de pessoal. Desse total, 12 lecionam diretamente com o nono ano. Desses doze, três professores responderam à pesquisa, dois do sexo feminino, um masculino.

A docente atua na disciplina que cursa na graduação, com previsão de conclusão no final do ano de 2015. Tem 36 anos e leciona há três anos no município através de contrato emergencial. A segunda professora residente no município tem 44 anos de idade e atua há 20 anos como docente da rede de ensino municipal. Concluiu sua graduação em 2001 e realizou duas especializações, uma em 2003 e

outra em 2013. O docente do sexo masculino é natural de Novo Hamburgo, tem 56 anos, é concursado há 20 anos, e leciona a disciplina que concluiu em 1989. Menciona ter concluído pós-graduação *Stricto Sensu* fora do país, porém não informa o ano de conclusão. Com relação ao conhecimento acerca da avaliação de larga escala e aos índices do IDEB, apenas o professor contratado informou não ter conhecimento.

A Escola “D”, analisada como escola de grande porte e baixo índice no IDEB foi inaugurada no ano de 1999. Atende atualmente mil cento e doze alunos distribuídos em turmas no diurno e noturno, nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Possui 29 professores dos anos finais e todos atuam diretamente com os alunos do nono ano. No entanto, apenas nove professores responderam aos questionamentos, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. Desse total, duas professoras têm naturalidade em Sapiranga. Ambas são concursadas e atuam há mais de 10 anos no município. Dois dos professores, com 27 e 32 anos, respectivamente, são naturais de Caçapava do Sul e Constantina. Atuam em regime de contratação emergencial, sendo admitidos durante o ano letivo de 2015. Os demais professores são concursados no município. Uma é natural de Porto Alegre, tem 38 anos e atua há seis anos em Sapiranga. Possui graduação na área de atuação, tendo concluído mestrado no ano de 2007. Outra é natural de Frederico Westphalen, porém não respondeu seu tempo de atuação na rede de ensino municipal. Informa que concluiu graduação em História, porém leciona atualmente a disciplina de Geografia. A docente, natural de Seberi, tem 37 anos de idade, sendo concursada há 12 anos. Concluiu licenciatura em 2013 e pós-graduação *Lato Sensu* em 2014. O professor natural de Rezende tem 36 anos. Há 12 anos leciona em Sapiranga, na sua área de atuação. Possui especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, concluídos em 2010 e 2014, respectivamente. Um professor é natural de Santa Maria, onde cursou graduação em Filosofia. Atua e reside em Sapiranga há cinco anos. Dois dos professores apresentaram curso de magistério na etapa do ensino médio. Dos professores envolvidos na pesquisa, quatro afirmaram não conhecer a avaliação em larga escala e o IDEB.

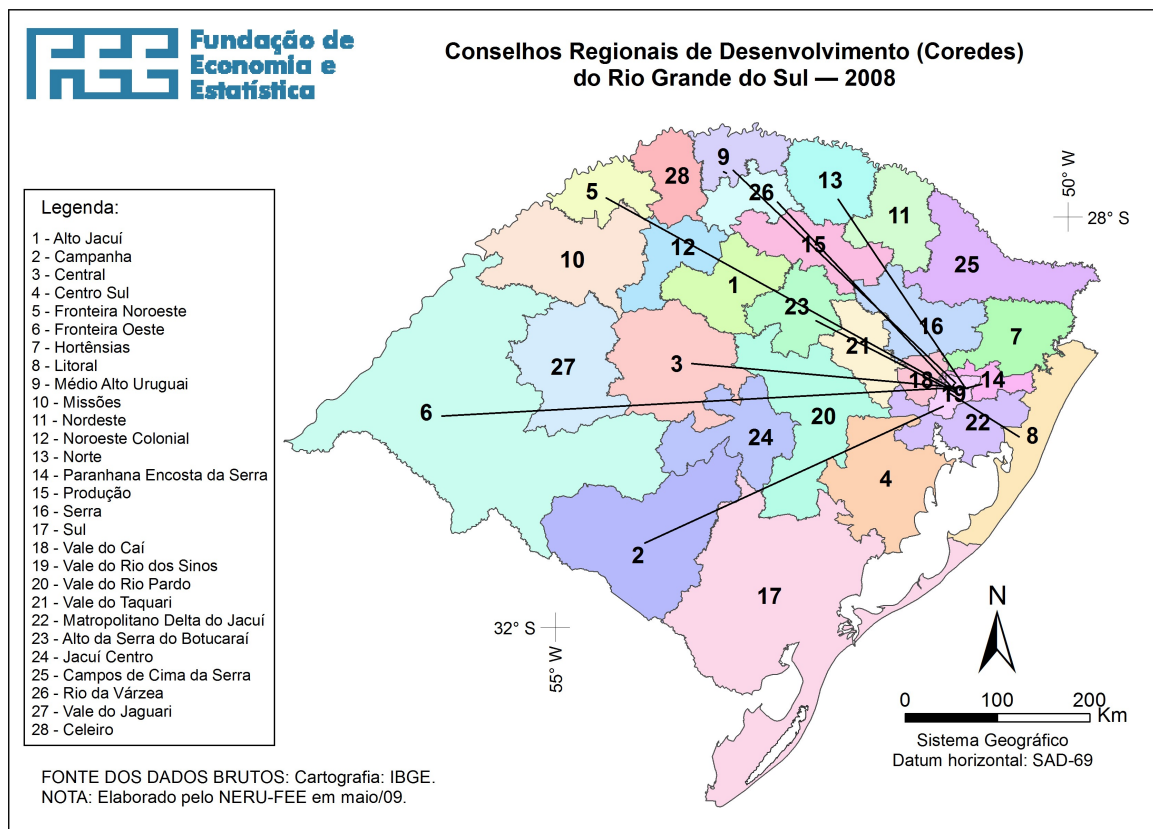
De acordo com o processo de categorização disposto para esta análise, nos parágrafos anteriores, elencamos quantitativamente algumas informações acerca dos professores envolvidos na pesquisa, contemplando cada uma das escolas envolvidas neste trabalho. A partir dessas análises, as quais evidenciam a

diversidade dos profissionais envolvidos na pesquisa, e compreendendo o desenvolvimento como fator predominante na relação dos sujeitos com o seu meio e com o outro, na troca de informações e de culturas que desencadeiam o processo de convívio, de aprender e de reaprender, o mapa apresentado na sequência ilustra os municípios de onde migraram os professores desta amostragem.

Esse recurso permite uma análise geográfica baseada no espaço, conceituado por Santos (2008) como a constituição de uma realidade objetiva. O autor defende a ideia de que o espaço é um produto social em permanente transformação e é operado diretamente pela sociedade, a qual dita e participa da compreensão das mudanças e efeitos produzidos no espaço e no tempo.

Levando em consideração esse conceito, a abordagem geográfica aponta para as diferentes regiões do Rio Grande do Sul, distribuídas neste trabalho, a partir da organização do Conselho Regional de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul - COREDE. Tal organização está amparada na proposta de desenvolvimento regional que também é parte da discussão desta dissertação, bem como do Programa de Pós-Graduação da Instituição aqui representada.

**Figura 4 – Regiões de origem dos professores pesquisados**



Fonte: IBGE/2009. Disponível em: <www.google.com.br>. Organizado pela pesquisadora.

O mapa com a divisão por COREDEs, os quais têm por competência implementar e gerir estratégias de desenvolvimento para a população e para os segmentos que compõem cada região, é também corresponsável pelas questões da educação. Diante disso, a ilustração apresenta os diferentes locais de onde migraram os professores. Essa abordagem reflete a migração e a diversidade de pessoas, com suas especificidades e saberes distintos, que compõem uma pequena parte dos professores da rede estudada. Evidencia a teoria de que a sociedade está em constante transformação e dinâmica espaço/temporal. O processo de mobilidade e migração atende a essa demanda conceitual, quando identifica tal dinâmica.

A tabela demonstra o município de origem dos profissionais envolvidos na pesquisa, bem como a região de abrangência do COREDE.

**Tabela 13 – Município e Região de origem dos professores pesquisados**

Nº	REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO COREDE	MUNICÍPIO
2	Campanha	Cruz Alta
3	Central	Caçapava do Sul
5	Fronteira Noroeste	Três Passos
6	Fronteira Oeste	Santa Maria
8	Litoral	Augusto Pestana
9	Médio Alto Uruguai	São Gabriel
		Constantina
13	Norte	Frederico Westphalen
		Seberi
14	Paranhana Encosta da Serra	Porto Alegre
19	Vale do Rio do Sinos	Taquara
23	Alto da Serra do Botucaraí	Pelotas
26	Rio da Várzea	Novo Hamburgo
		Sapiranga

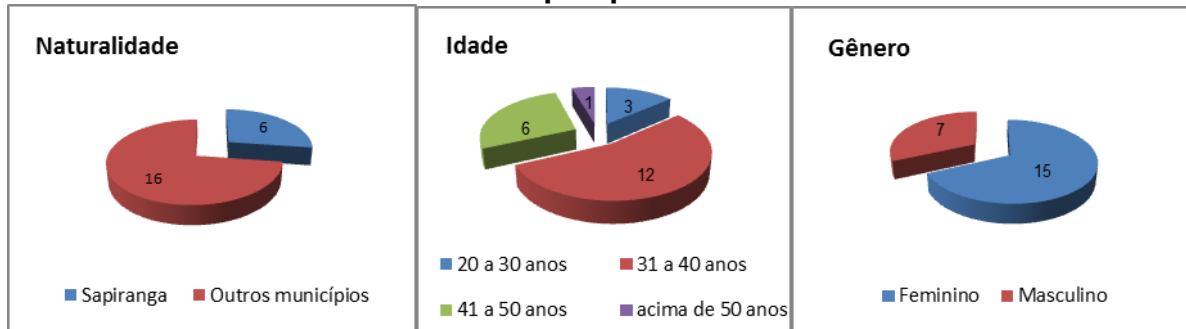
**Fonte: Organizado pela pesquisadora/2015.**

Conforme observamos na tabela, os professores migraram de diferentes localidades e regiões do estado. Há ainda um dos professores que tem sua naturalidade no município de Resende, no Rio de Janeiro. Podemos observar, portanto, que existe um quantitativo relevante de profissionais oriundos de outras localidades, regiões e municípios, caracterizando um repertório significativo de culturas em nossas escolas. Essa dimensão de espaço temporal traz consigo um repertório de atores sociais constituídos de aprendizagem ímpar, dotados de saberes diversos e únicos, resultantes do processo dinâmico da sociedade.

A partir dos percentuais apresentados, podemos verificar, ilustrativamente, esse quantitativo, analisando singularidades específicas de cada conjunto. As

informações foram extraídas do questionário de perguntas fechadas, respondidos pelos professores envolvidos na pesquisa.

**Gráfico 9 – Naturalidade, Idade e Gênero dos professores envolvidos na pesquisa**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2015.

Da amostra verificada, apenas 27% dos professores são oriundos do município, outros 73% vieram de diferentes localidades do estado, incluindo um de fora do estado do Rio Grande do Sul. Quanto à idade dos professores, verificamos que, na amostra coletada, temos um número maior de professores na faixa etária de 31 a 40 anos de idade. Quanto ao gênero dos sujeitos, 68% são do sexo feminino, o que se justifica pelo quantitativo de professoras envolvidas no processo de investigação.

Verificamos no gráfico a seguir o vínculo empregatício desses professores.

**Gráfico 10 – Vínculo empregatício dos professores envolvidos na pesquisa**



Fonte: Organizado pela pesquisadora/2015.

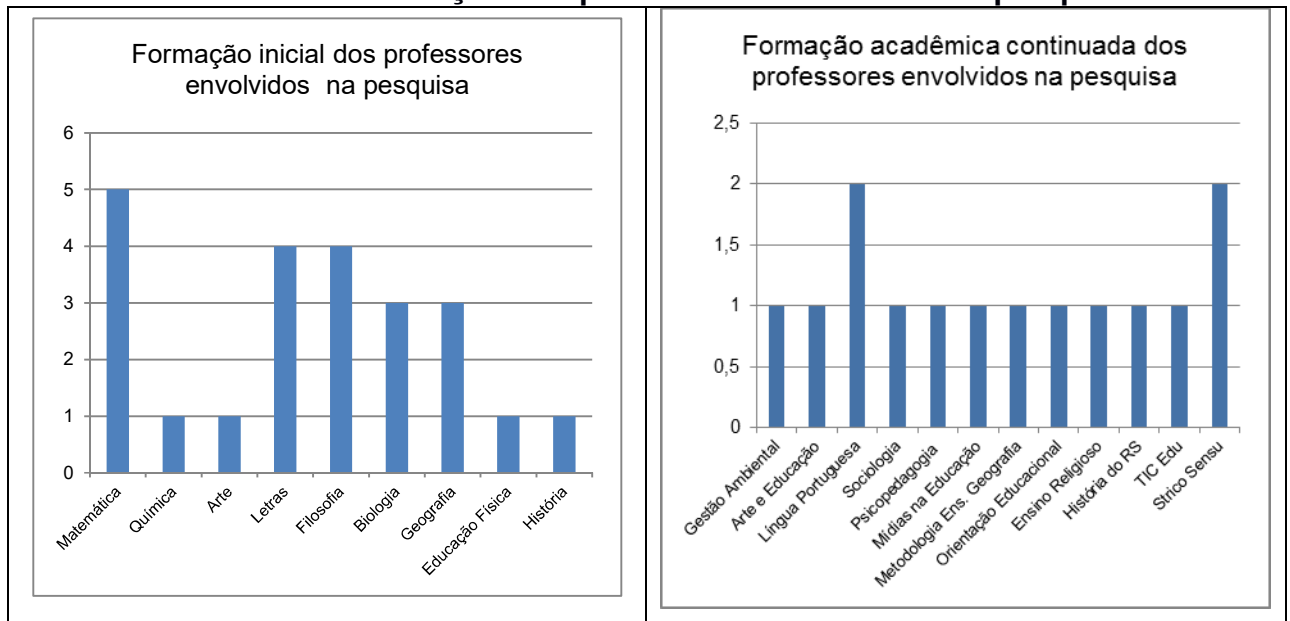


O gráfico ilustra o vínculo empregatício dos professores envolvidos na pesquisa. Verificamos que há uma demanda significativa de docentes concursados na amostragem deste trabalho e, sob o aspecto temporal, esses profissionais atuam há longo tempo na rede municipal.

Compreendemos que o vínculo com o lugar, com a escola e com o município se faz importante neste processo de ensinar. Se a sociedade é transformadora e responsável pelas mudanças (SANTOS, 2008), conhecê-la é importante e necessário, especialmente quando tratamos de educação, pois o professor é agente de informações no seu espaço docente.

Para fins de análise e interpretação desta proposta, há que se verificar a formação acadêmica inicial e continuada dos profissionais, assim como a localidade onde se deram as respectivas formações. Essas informações serão analisadas a partir dos gráficos a seguir.

**Gráfico 11 – Formação dos professores envolvidos na pesquisa**



Fonte: Organizado pela pesquisadora/2015.

Os gráficos apontam para a diversidade de áreas do conhecimento, ilustrando a respectiva formação inicial em nível superior e a formação continuada dos professores envolvidos nesta pesquisa. Para uma discussão embasada na educação vinculada ao desenvolvimento regional, a análise posta traz subsídios importantes, pois a dissertação aborda, no seu desenvolvimento, questões que permeiam a educação, a cultura, o meio social e o sujeito como parte indispensável nesse

contexto, sob aspectos que marcam o indivíduo como parte desta trajetória.

Quando mencionamos a avaliação de larga escala no percurso, entendemos a aplicação da prova e os resultados coletados como a finalização de um ciclo escolar. Mesmo sendo analisada apenas do ponto de vista das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, as demais áreas participam, sem dúvida, do processo geral de constituição do sujeito e das aprendizagens. Portanto, é na sala de aula que o professor, em sua área específica, desencadeia o processo de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos, adiante, as questões abertas, verificaremos essa preocupação e as inferências dos próprios docentes em relação à formatação atual proposta na respectiva avaliação.

Os gráficos e os resultados obtidos na pesquisa são importantes, verificados sob o aspecto de diversidade de disciplinas e conhecimentos dos participantes desta investigação. Se no primeiro gráfico apontamos para a formação inicial, contemplada por diferentes áreas do saber, no gráfico seguinte observamos a formação continuada nos cursos de pós-graduação em nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Diante da diversidade de cursos, compreendemos e validamos algumas das hipóteses desta investigação, entre elas, a de que a formação continuada é recorrente no meio educacional. Faz-se importante trazer para esta discussão conceitos que embasam a formação continuada do ponto de vista educacional e sob o aspecto do professor reflexivo. Pimenta (2002) faz uma abordagem histórico/crítica acerca do termo “professor reflexivo”, evidenciando que, para além do termo constituído, o professor precisa refletir sobre a sua ação docente, e essa reflexão não é mérito apenas do profissional da educação, mas também da sociedade e dos governantes.

É preciso, conforme a autora, “significar a profissionalidade docente”, na qual o professor é constituído para além de sua formação inicial. O profissional possui sua identidade própria que, por sua vez, não é fixa nem imutável, mas sim reflexiva e única. O professor, na sua prática diária, está envolvido em uma dinâmica e complexa rede de relações, seja com seus pares, seus alunos, suas aprendizagens, reflexões e ressignificações.

Essa rede, construída e reconstituída histórico e socialmente, caracteriza sua profissionalidade, sua identidade com o saber e com a docência. Acreditamos ainda que essa constituição enquanto profissional ocorre a partir das formações e atualizações desenvolvidas ao longo de sua trajetória educacional, na qual vivencia

e aprende saberes necessários à docência, caracterizando sua identidade e profissionalização docente.

Libâneo (2002) discute a reflexividade aplicada ao desenvolvimento profissional dos professores. Afirma que a “potencialidade reflexiva é considerada intrínseca no ser humano” (LIBÂNEO, 2002, P. 62), traduzida na capacidade de pensar sobre suas ações e intenções, exercitando, portanto, a ação-reflexão-ação. Na esfera educacional, o autor avalia que a formação continuada dos professores não deve ser realizada apenas na esfera do pensar, mas sim permitir que se faça uma leitura crítica da realidade. Acredita na ideia de que a formação de professores deve estar associada às teorias da cultura e embasada nos conceitos de Vigotsky (1984), que defende a interação histórico, social e cultural entre os sujeitos, como descrito a seguir:

Os processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) e, em seguida, na atividade interna (intrapessoal) regulada pela consciência, mediados pela linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (VYGOTSKY, 1984, p. 59-65).

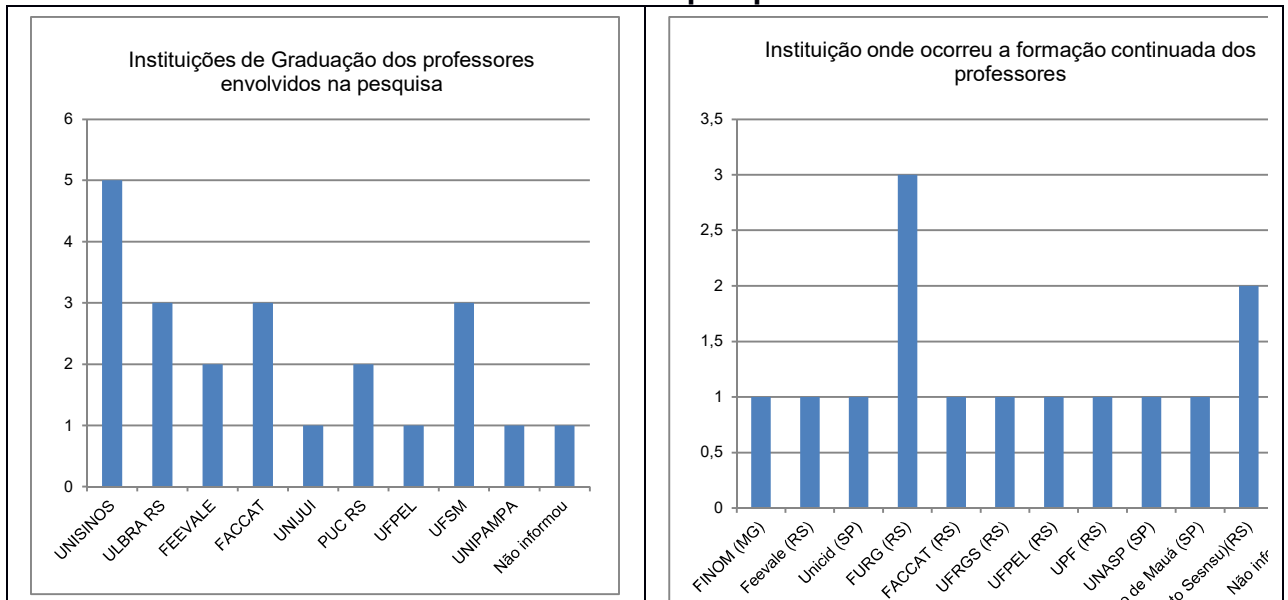
Para Libâneo, portanto, afirmado nas teorias de Vigotsky, a comunicação e a inter-relação entre os sujeitos os tornam partícipes de um processo de construção humana e reflexiva. O teórico avalia que “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor” (LIBÂNEO, 2002, p.73).

O que acreditamos com relação à formação continuada de professores é que o saber aliado às pesquisas e interligados entre o grupo de docentes de uma escola faz com que aconteça a formação que deve ser contínua, nos seus diferentes aspectos, seja local ou acadêmica. O que importa é que os saberes estejam em contato, em conflito, em construção. Charlot (2002) afirma que a formação dos professores ocorre quando há a relação do saber com o saber, e a relação da escola com este saber, portanto, não ocorre somente no espaço científico e acadêmico.

Com relação aos saberes distintos, apresentamos, no gráfico a seguir, o local onde os professores realizaram sua formação acadêmica inicial. Os sujeitos, ao buscarem informações em outras localidades, convivendo e trocando informações e vivências, trazem consigo conhecimento e cultura, oriundos de diferentes instituições. Seus saberes se completam, complementam e produzem novos

conhecimentos. Podemos analisar, nos gráficos que seguem, as instituições onde os professores envolvidos na pesquisa realizaram, no espaço acadêmico/científico, sua graduação e pós-graduação.

**Gráfico 12 – Instituições de graduação e pós-graduação dos professores envolvidos na pesquisa**



Fonte: Organizado pela pesquisadora/2015.

Os gráficos apresentam as diferentes Instituições de Nível Superior, nas quais os professores envolvidos nesta pesquisa realizaram sua formação inicial acadêmica, bem como as unidades educacionais em que cursaram pós-graduação. Percebemos que, para um total de 22 professores analisados, existe um número de pelo menos nove espaços diferentes de aprendizagens em nível acadêmico. Isso significa, em primeira análise, que cada profissional traz consigo suas próprias teorias, correntes metodológicas, conhecimentos sociais e culturais observados sob diferentes correntes, tendo, portanto, muito a participar e a dialogar no meio em que se encontram, pois trazem consigo seus saberes e suas vivências.

Sendo a educação um processo de construção e reconstrução de conceitos, um revisitar constante na legislação, nas teorias, no contexto social atual, acreditamos que o docente precisa estar em constante formação, a fim de compreender a ação de ensinar e aprender, bem como acompanhar o progresso e processos tecnológicos e sociais, inerentes ao desenvolvimento da sociedade e, por consequência, do ser humano. A ciência, por sua vez, juntamente aos seus saberes práticos, muito tem a contribuir para que esta formação se constitua um processo de

criticidade e conhecimento, aliado ao fazer docente de cada professor, que são múltiplos e singulares para cada indivíduo.

Ao abordarmos a constituição do profissional da educação, sua trajetória acadêmica e suas especificidades no âmbito pessoal, compreendemos que essas informações dizem muito a respeito desse professor, que tem, na sua prática diária, a missão de ensinar e, por consequência, o dever de aprender constantemente. Diante disto, traremos, na sequência da discussão, as análises das questões abertas desta pesquisa, elencando aspectos qualitativos dos dados coletados, do ponto de vista científico.

### **8.1 Aspectos qualitativos da pesquisa e a inferência dos dados coletados**

Compreendendo a análise das informações e partindo de indícios e pressupostos previamente organizados na categorização elencada para este trabalho de pesquisa, partimos para a inferência e, posteriormente, para a interpretação das questões abertas coletadas. Esses dados têm a finalidade de fundamentar a interpretação final desta investigação.

O quadro evidenciando a “Categoria 2” mostra os aspectos a serem evidenciados nesta etapa do trabalho. Trata-se da formação continuada dos profissionais, perpassando pelo conhecimento do conceito de transposição didática e ainda pela análise dos resultados do IDEB das escolas envolvidas na pesquisa. As discussões seguirão no intuito de abordar a relação da formação continuada dos professores e as contribuições para as práticas efetivadas na sala de aula.

Partindo do pressuposto da problemática deste estudo, as análises se apresentam distribuídas por escolas, a fim de garantir a interpretação dos resultados mensurados pelo IDEB, que é parte do critério de análise proposto na pesquisa.

Analisando a Escola “A”, os cinco professores pesquisados mantêm vínculo empregatício através de concurso público em diferentes áreas do conhecimento. Todos possuem formação acadêmica, licenciatura e continuidade dos seus estudos em nível de pós-graduação *Lato Sensu*. Ao tratarmos inicialmente sobre “transposição didática”, ou seja, a forma como os professores transformam o seu saber científico em saber a ser ensinado aos alunos, os professores afirmaram compreender a terminologia como sendo a transposição do conteúdo, a maneira do professor transmitir o conhecimento que detém de forma que o aluno o compreenda.

Traduziram ainda como o conhecimento transmitido aos alunos, de acordo com as capacidades cognitivas do discente. As respostas indicam que o termo não é novo no meio docente, mas precisa ser analisado e refletido no seu contexto prático, permitindo a reflexão entre a compreensão do termo e a efetiva ação na sala de aula.

A consideração seguinte se refere à realização da transposição didática na sala de aula:

Nas minhas aulas tento transmitir aquilo que sei de forma clara, fazendo ajustes de acordo com a realidade dos meus alunos. Busco investigar o que sabem sobre o assunto e motivá-los a querer saber mais. Procuo também valorizar as suas vivências e mostrar-lhes a importância do que estão aprendendo (PROFESSOR C).

A resposta do professor corrobora a compreensão da terminologia, citada na questão inicial da pesquisa. Entendemos que, se o professor tem ciência da sua atuação reflexiva sobre a docência, a efetivação da aprendizagem ocorrerá de forma eficaz. Nessa perspectiva, outras respostas foram trazidas na pesquisa. O professor “B” traduziu sua ação de transposição didática como dependente de cada aluno. Elencou diferentes formas de atuação em conformidade com o grau de cognição de cada educando. Já outro professor mencionou que propõe diálogos com seus alunos, os quais participam ativamente, compreendendo essa ação como a efetivação da transposição didática na sua sala de aula.

Na questão de número três, o questionamento proposto foi acerca do ponto de vista de compreensão dos alunos em relação à forma de transposição. Diante disso, os professores responderam que:

Há várias formas de análise: desempenho nas atividades propostas, desempenho e participação nas correções orais, trabalho e provas (PROFESSOR C).

Faço esta análise através de diálogo mesmo. Também costumo avaliar os educandos através da produção de textos críticos durante as aulas (PROFESSOR D).

Conforme os professores, existe uma preocupação prévia com o saber adquirido pelos alunos, levando em consideração o diálogo e a participação dos educandos com o processo educacional e a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados.

Ainda seguindo na análise da Escola “A”, partimos para as questões que envolvem a formação continuada dos professores. Ao serem questionados acerca da sua concepção sobre a formação docente, trouxeram como respostas a vontade, a

disponibilidade e o comprometimento do profissional com a educação. No entanto, outro professor traduziu a compreensão da formação continuada com sua prática em sala de aula, evidenciando aspectos amplos da ação de formação, mencionando aspectos distintos como parte dessa dinâmica:

Através da curiosidade do educando em aprender com o educador e vice-versa. Penso que aprendo muito durante as aulas e chamo isso de formação continuada, pois aprendo muito com as novas gerações. De uma série para outra, já existem grandes diferenças. Os mais jovens aparecem sempre mais questionadores. Claro que existem também as especializações que agregam conhecimentos. Os livros também auxiliam. Mas infelizmente existem especializações muito distantes do ambiente escolar. Isso dificulta a melhora da educação básica. Outro e especial problema é o salário da educação básica (fundamental e média) (PROFESSOR D).

É possível verificarmos, na resposta do professor, que a ideia de formação continuada para este docente está vinculada ao seu fazer diário. Para ele, as relações interpessoais estão presentes e fazem diferença no seu ponto de vista pessoal e profissional. Percebemos, também, que as “novas gerações” mencionadas desencadeiam um processo de mudanças intrínsecas para o professor, pois evidenciam novos conhecimentos e trocas de saberes entre os sujeitos aprendente e ensinante, resultando em um processo de ensino e aprendizagem dinâmico.

Quanto às demais formas de formação continuada elencadas pelo docente, verificamos que há distintas formas de pensar e aprender, pois, quando o professor menciona agregar conhecimentos, entendemos que esses conhecimentos se integram e se relacionam com outros preexistentes. Ao analisarmos as especializações distantes do ambiente escolar, podemos aferir que esse profissional concebe a formação docente na esfera educacional, no ambiente de trabalho e na escola como espaço de aprendizagens múltiplas. Ainda o mesmo professor menciona a preocupação com a melhoria da educação básica, referindo, além dos aspectos de formação, questões que envolvem o financeiro, referindo sua preocupação com este aspecto enquanto parte da educação de qualidade.

Parafraseando Di Giorgi (2010), a educação de qualidade exige um professor de qualidade. Conforme o autor, “a excelência desses profissionais está atrelada principalmente as suas condições de trabalho e a sua formação inicial e contínua” (DI GIORGI, *et al.* 2010, p.16). Diante dessa citação, que vai ao encontro das colocações do professor, há que pensarmos a educação como propulsora de um longo e necessário período de reflexão, não apenas dos professores que atuam nas escolas e nas salas de aula, mas partindo de uma sociedade, embasada na

valorização docente e nas políticas públicas que deem conta da qualidade educacional desejada por todos, além de propostas de formação continuada possíveis e variadas do ponto de vista pedagógico.

Percebemos, a partir dessas considerações, que formação continuada é uma ação necessária para que se possa repensar e atuar com eficácia no processo educacional que, conforme Sacristán (1993 *apud* ALMEIDA, 1999), não deve estar restrita ao preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou habilidades pontuais, mas precisa buscar contribuir para uma mudança nas bases da profissionalidade docente, respeitando a singularidade de cada profissional e, ao mesmo tempo, interligando-o com outras culturas, saberes, conceitos e teorias. Essa ligação e dinamismo desencadearão reflexões e conhecimentos únicos a cada profissional envolvido, culminando um processo intrínseco de profissionalidade, cujas bases estarão pautadas na relação inter e intrapessoal de cada sujeito.

A interpretação acerca das afirmativas dos profissionais levam a compreender a formação continuada como necessária ao ensinar. No entanto, quando analisamos as respostas referentes à promoção de diferença na sua ação de ensinar e aprender, bem como de que forma os docentes exercem essa prática, os professores relatam a importância da formação e da troca de experiências entre docentes que atuam na sala de aula. Mencionam a diversidade discente, bem como o avanço das tecnologias e o fácil acesso à informação. Trazem referências aos desafios de ser professor em uma época de mudanças e transições sociais e tecnológicas, portanto, evidenciam a necessidade de aperfeiçoamento constante, para o desafio de ser professor na contemporaneidade.

Diante da resposta mencionada, “[...] mas essa formação não pode ser ministrada por pessoas que não possuam prática na sala de aula ou não atuam naquele momento” (PROFESSOR A), remetemo-nos às considerações de Nóvoa (2011), o qual defende que a escola deve se tornar o lócus de formação continuada, de troca entre os pares. Afirma que “a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais (NÓVOA, 2011, p. 205). O autor defende uma nova realidade organizacional na escola, de forma que professores e formadores dos professores (universitários) estejam interconectados e integrados.

Analisamos tal situação complementando que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, relacionando-se entre si. Ao mencionarmos a relação entre a



formação continuada e a transposição didática, destacamos uma das respostas levantadas:

Os termos usados são muito bonitos, mas na prática é difícil obter do aluno esse interesse. O professor não possui a fórmula para receber ou encaminhar esses procedimentos e ter êxito sempre. Todos nós professores temos formação e capacidade, mas as formações são bem-vindas dentro do tempo de cada professor ou junto com as reuniões pedagógicas (PROFESSOR A).

O que pretendemos aqui não é banalizar o conceito de transposição didática, mas sim referenciá-lo do ponto de vista da construção docente e da reflexão sobre a valorização do conhecimento do professor. Conforme aponta Nóvoa, “estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (NÓVOA, 2011, p. 200). Pensar nas terminologias utilizadas para discutir educação e formação continuada tem sua importância, porém o fundamental é efetivá-las de fato no âmbito escolar. Discutir, revisar e sugerir novas ações educacionais, trazendo os professores a rever conceitos, metodologias e teorias, alinhadas em terminologias específicas e científicas, é papel da escola e da equipe gestora de cada educandário.

Com relação ao IDEB, as questões foram diretas, sendo que dos cinco professores envolvidos na pesquisa nesta escola dois não conhecem a ferramenta. Acreditamos ser pertinente explicitar as disciplinas desses profissionais: Filosofia e Língua Portuguesa. O que chama a atenção é que, do ponto de vista da disciplina em avaliação, a Língua Portuguesa é parte direta desse instrumento nacional de aferição da educação. Esses docentes também não responderam acerca da sua participação neste processo, última questão proposta na pesquisa.

No entanto, outros dois professores, igualmente da área de Ciências e Filosofia, trazem suas considerações, porém, ao mesmo tempo, não têm plena consciência do que é o IDEB.

Ao serem questionados a quem se deve o resultado do IDEB, neste caso na sua escola, um dos profissionais atribui a responsabilidade à “estrutura familiar dos alunos, dificuldade de aprendizagem”. Já o outro docente afirma ser um “processo que não deve ser atribuído somente ao professor, tem todo um contexto que deve ser analisado”. Partindo dessas respostas, a interpretação a que essas considerações nos levam é de que o professor não conhece a proposta da avaliação em larga escala, ou seja, esta abordagem não é suficientemente trabalhada na

escola. Diante das propostas que envolvem a avaliação em larga escala, é preciso que a escola promova espaços de reflexão sobre essa demanda, trazendo para as discussões internas a importância do conhecimento sobre a forma como se dá tal avaliação.

Cientes de que a avaliação é externa, a Secretaria Municipal de Educação aborda aspectos sobre a avaliação em larga escala, sobre o IDEB e sua constituição, oportunizando espaços de diálogo e discussão sobre a temática com as equipes diretivas das escolas. Essa ação ocorre em reuniões específicas com diretores e com coordenadores pedagógicos, que serão multiplicadores nas suas escolas. Aos professores, especialmente aos da disciplina de Matemática e Língua Portuguesa, bem como os docentes que atuam no quinto ano do ensino fundamental, é proposta formação sobre o tema, contando com profissionais especializados para esta abordagem.

Partindo dessas discussões, a Secretaria de Educação propõe que a temática seja divulgada em cada escola entre os docentes e discentes, informando todo o processo e a importância de participação e comprometimento de todos, para além da aplicação da prova. Esse órgão pretende que todos da comunidade escolar, especialmente professores e alunos, tenham ciência da sua atuação como membros responsáveis pela educação e pelos resultados alcançados.

Quando questionamos o papel do professor no processo de aferição do IDEB, obtivemos a seguinte resposta:

O professor precisa questionar esses índices. Essas avaliações são muito relativas. Pois queremos construir pessoas (seres humanos) ou máquinas? O próprio professor está sendo tratado como uma "máquina" de produzir aulas. Exemplo: dou aula em apenas uma escola atualmente, mas já trabalhei em outras. Neste ano, possuo cerca de 400 alunos trabalhando em uma só. Imagine se eu trabalhasse em outras! Assim: são 50 minutinhos de filosofia por semana em cada turma. Isso significa que os professores de filosofia passam por inúmeras turmas durante a semana. Estamos falando da matéria que ensina a pensar!!!. Pensar é preciso, portanto, para uma educação de qualidade de fato, que ensine a pensar é necessária uma reformulação da escola. Escola em tempo integral, aumento da carga horária dos professores e exigência de que estejam em uma escola só. Apenas a partir da atitude de mudar a carga horária do professor a educação já melhora consideravelmente. Sabemos que a educação no Brasil está aquém do esperado. Então pergunto: Será que esses "índices" atendem às demandas do ensino? Ou será mais uma ilusão de que estamos fazendo algo pela educação? (PROFESSOR D, grifo do professor).

As considerações da professora tornam-se um desabafo, quando analisadas sob o aspecto humano. Todavia, traz reflexões importantes quando questiona sobre

os índices do ensino. Essas discussões devem ser dirigidas e fomentadas nos espaços escolares, entre os professores. Não basta compreender, concordar ou não com as avaliações externas, há a necessidade urgente de dialogar e se posicionar sobre esse assunto, com argumentos plausíveis e condizentes. Assim, estaremos, como diz Nóvoa (2011), “realizando uma formação que vem de dentro”. O autor discorre sobre a formação dos professores, enfatizando as expectativas que a sociedade lhe impõe e, ao mesmo tempo, a diminuição das possibilidades práticas dos professores, encerrando com a idéia: “há uma fenda entre o *tudo* que se pede aos professores e o *nada (ou pouco)* que se lhes dá” (NÓVOA, 2011, p.201, grifos do autor).

A educação atualmente é mencionada e vislumbrada em vários aspectos. Na esfera social, suas propostas e projetos variados que vão desde a educação no trânsito, educação sexual e financeira, drogadição, saúde e assistência envolvem diretamente os professores e alunos. Não que esses projetos não possam estar inseridos no espaço escolar, no entanto, a sociedade atribui muitos fatores, decisões e responsabilidades ao professor, que precisa cumprir calendários e metas, deixando de lado a sua principal atribuição, que é a educação formal. E, em troca dessa quantidade de atividades, por vezes desafiadoras, a escola e o professor nada recebem em troca. É preciso revisitar conceitos acerca da educação e suas variáveis. O professor precisa estar ciente de sua função e apresentar argumentos para defender sua posição na sociedade, resgatando sua valorização como profissional, além de cumprir seus deveres e exigir os seus direitos para tal.

Seguimos as discussões analisando a Escola de grande porte, porém com IDEB baixo, especificada nesta pesquisa como Escola “D”. Iniciamos as considerações a partir da questão da transposição didática. Todos os professores foram categóricos em afirmar que se trata da transformação de conceitos científicos em pedagógicos, transportando o mundo acadêmico para os bancos escolares.

Ao questionamento relacionado à efetivação da transposição didática na sala de aula, parte significativa das respostas exemplificou diferentes recursos metodológicos e pedagógicos, como as avaliações escrita e oral, gráficos, exercícios, participação do aluno, trabalhos e questionários. Outros docentes relataram que realizam a transposição didática utilizando conhecimentos prévios dos alunos, usando linguagem adequada e acessível para a compreensão dos alunos.

Afirmaram também adaptar suas aulas para as necessidades e realidades vivenciadas pelos educandos.

A compreensão da terminologia “Transposição Didática” traz reflexões acerca da ação do professor. Permeia o campo acadêmico educacional desde os anos setenta, quando formulada pelo sociólogo Michel Verret, em 1975. Em 1980, o matemático Yves Chevallard retoma essa ideia e a insere em um contexto mais específico, neste caso, a didática da Matemática. Para além dos conceitos acerca da transposição didática, o professor traz na sua vivência a prática diária, o que não significa que a conceitualização não seja necessária do ponto de vista pedagógico. A análise das respostas dos professores suscitou dúvidas e inquietações que levam a concluir o real entendimento do termo utilizado. Talvez o que falte, ou o que esperávamos, seria uma abordagem na esfera científica em detrimento aos recursos metodológicos utilizados, citados pelos professores, na pesquisa.

Diante do conceito analisado, ao referir sobre a forma com que o docente verifica se o conteúdo ensinado foi efetivamente apreendido pelo educando, muitas são as respostas dos professores. Elas variam desde a aplicação de provas e avaliações, perpassando pela participação, interpretação e diálogo dos alunos no decorrer das aulas.

Analisando as respostas, as quais evidenciaram a avaliação em diferentes abordagens, passamos a dispensar um olhar mais detalhado ao grupo de professores desta escola, que apresenta um grande número de professores e de alunos. Ao questioná-los como se dá a formação continuada, os mesmos professores trouxeram como respostas: “através de cursos, palestras, seminários, congressos, novas capacitações”. No entanto, um dos professores manifestou sua concepção de formação continuada como a “sequência de estudos, formais ou não, em busca de maior conhecimento útil para a prática” (PROFESSOR S).

Salientamos a resposta do professor, pois direciona e aproxima sua definição ao objetivo que acreditamos ter a formação docente. Nóvoa (1992) afirma que “a formação é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Conforme o autor, precisamos com urgência encontrar espaços de interação entre as dimensões profissional e pessoal, “permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p.25).

Com relação à formação, o autor menciona que:

Esta não se dá a partir de cursos e seminários, “não se constrói por acumulação”, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25, grifo do autor).

Portanto, as trocas envolvidas nessa trajetória de conhecimentos e formação contínua de revisitar a sua ação pedagógica e seus conceitos sobre as questões que englobam a educação são fundamentais para que a capacitação pessoal e profissional se consolide. Estar aberto ao conhecimento, às trocas de experiências e renovação de conceitos e teorias é necessário, do ponto de vista da formação continuada.

Na sequência, questionamos os professores sobre a relevância da formação continuada na promoção de melhorias na sua atuação em sala de aula e de que forma isso ocorre. Os professores da escola investigada afirmaram que, a partir das capacitações, formações e trocas entre os professores, podem encontrar novos métodos para o trabalho em sala de aula. As respostas foram todas na mesma linha de raciocínio, amparadas sempre na troca com os demais colegas.

De acordo com Nóvoa (1992), “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 27). Portanto, há que se consolidar nos espaços escolares as dinâmicas de reflexão coletiva, afirmando a consonância entre a produção de conhecimento sob diversos ângulos, aferindo à pedagogia a diversidade de conhecimentos e aos professores o crescimento individual e coletivo. Esse coletivo resultará em um trabalho conjunto em prol dos alunos daquela unidade escolar.

Os mesmos professores foram indagados acerca da relação entre a formação continuada e a transposição didática na sala de aula. Responderam que o enfoque da formação deve aprimorar o método de trabalho e as avaliações com os alunos, buscando a união entre esses dois fatores. Para Ghedin (2002), é “na relação entre a prática e a teoria que se constrói o saber docente” (GHEDIN; PIMENTA, 2002, p.134). O autor afirma que esse conhecimento docente é resultado de um longo processo histórico, sendo o educador responsável pela transmissão desse saber produzido. Partindo dessa análise, reafirmamos a experiência docente como

produtora de conhecimentos aliada aos conhecimentos teóricos necessários ao fazer docente. Ao professor, cabe compreender os conceitos teóricos e sistematizá-los de forma pedagógica no seu espaço escolar.

Relacionando as respostas dos professores com as respostas das questões anteriores, verificamos que a terminologia “transposição didática” não está evidenciada de forma clara para este grupo de professores ao que subentendemos, levando em conta a justificativa que direciona para as mais variadas respostas. No entanto, a afirmativa “A formação continuada poderá melhorar a prática docente e o conhecimento profissional, auxiliando na transposição didática” se encaminha para uma compreensão significativa do conceito prévio.

Nóvoa (2013) denomina a transposição didática como “transformação deliberadora”. Segundo o autor, o trabalho docente não se resume a uma mera transposição, mas sugere uma transformação de saberes, envoltos em dilemas pessoais, culturais e sociais. Afirma que essa dinâmica promove o conhecimento docente, portanto, parte da formação continuada está caracterizada nesta dinâmica de ação-reflexão-ação, ou seja, pela práxis pedagógica discutida e difundida no meio educacional.

Quanto aos questionamentos sobre o IDEB, dos oito professores envolvidos, apenas cinco conheciam a ferramenta de avaliação, dentre eles um professor de Matemática concursado há 18 anos. Citamos esse exemplo, pois a disciplina de Matemática é diretamente envolvida, conforme o INEP, na avaliação em larga escala. Os demais professores referem conhecer a ferramenta e, quando questionados sobre “a quem se atribui os índices do IDEB”, muitos não respondem à questão. Os demais envolvidos na pesquisa respondem que os resultados são responsabilidade tanto dos professores e direção quanto dos alunos e comunidade, pensando na realidade de cada escola. Atribuem ainda aos baixos níveis de escolaridade aos pais e às condições financeiras e precárias das famílias (PROFESSOR T).

Frente a essa definição, Charlot (2000) afirma que “a origem social não produz o fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 25). O autor discute a relação do saber sob diferentes aspectos, entre eles, a correlação estatística entre a origem social e o fracasso escolar dos alunos. O autor discorre acerca dessa temática, abordando o assunto sob diferentes posicionamentos, porém, não atribui o fracasso escolar meramente à condição social do sujeito, portanto, tampouco, os resultados

do IDEB estão condicionados à situação socioeconômica de qualquer grupo de alunos.

Analisando as respostas, podemos afirmar que não há uma compreensão da proposta e, novamente, afirmamos que não fazemos qualquer juízo de valor quanto ao instrumento e à proposição dos índices, mas trazemos para discussão os conhecimentos que os professores possuem daquilo que está em pauta. A referida ferramenta de avaliação está inserida nos espaços escolares e mencionada através de índices abertos ao público, trazendo, inclusive, a partir dos resultados alcançados, o nome da escola em evidência. O assunto requer cautela e atenção por parte dos docentes de cada instituição. Dessa forma, o fato da escola não ter atingido qualquer índice de qualidade, seja interno ou externo, cabe ao conhecimento e reflexão dos profissionais que trabalham e acreditam naquele espaço educacional.

A última questão aberta destinava-se ao papel do professor neste processo de avaliação, índices e ranking educacional. Como quatro professores não manifestaram qualquer resposta acerca da indagação, citaremos a resposta do Professor S cuja ideia apresentada perpassa o papel do professor, a aprendizagem dos alunos e as avaliações:

Para a modificação do quadro atual é necessário uma mudança de atitude frente à construção do conhecimento, isto sendo válido para a comunidade, docentes, discentes e gestão pública, passando principalmente pela valorização da educação (PROFESSOR S).

Tal resposta foi elaborada por um professor de Matemática, pós-graduado Lato Sensu e Stricto Sensu. Essa informação nos parece ser importante neste contexto de pesquisa, pois, se estamos discutindo a formação do professor para que ele se torne crítico e conhecedor das causas educacionais, sua formação continuada, acadêmica ou não, faz sentido quando analisa a questão e traz sua contribuição. É fato verificarmos, posteriormente, de que forma esse profissional sugere tais modificações, no entanto, frente às respostas obtidas, pensamos ser essa uma possibilidade de educação reflexiva no contexto educacional. Precisamos partir de algum ponto. São questões que nos inquietam no decorrer das análises, pois estamos imersos nessa conjuntura social, política, econômica e cultural que circunda e permeia os espaços educacionais em todos os aspectos.



Ao verificarmos as duas escolas de grande porte, porém com diferentes índices de “qualidade da educação”, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, responsável pela aferição do IDEB, podemos afirmar que o conhecimento prévio dos professores, bem como seus conceitos acerca da educação, avaliação e IDEB são distintos.

Partindo para a análise da Escola “B”, definida aqui como pequeno porte e maior índice no IDEB, iniciamos referindo sobre a compreensão dos professores acerca da transposição didática. Para um dos profissionais que participaram desta pesquisa (Professor H), o termo parece ser novo, pois ele não o reconhece e argumenta imaginando ser a transmissão dos conhecimentos através das aulas ministradas. Outro professor (Professor K) caracteriza o conceito como a transformação do conhecimento, do fato ou do conteúdo para um nível mais fácil de compreensão. A partir das respostas dos professores, podemos inferir conclusões acerca do conhecimento dos docentes entrevistados sobre os assuntos em discussão.

A transposição didática, independente da terminologia utilizada, do ponto de vista de Nóvoa (2013), significa a construção e a revisão contínua dos conhecimentos que possuímos, enquanto professor e ser social, para a esfera educacional. É o saber que temos, reformulado e envolto nas questões culturais de cada indivíduo destinado a outro sujeito. Essa fusão de conhecimentos acadêmicos e socioculturais inerentes ao ser humano está presente na sala de aula. Portanto, a transposição, deliberação ou reflexão são singulares a cada sujeito.

A consideração seguinte aponta para a efetiva realização da transposição didática na sala de aula, questionamento a que os professores responderam:

Transmito o conhecimento a partir dos pré-requisitos dos educandos de forma participativa e construtiva fazendo questionamentos, induzindo novos conceitos (PROFESSOR H).

Analisando as respostas, verificamos que o mesmo professor que afirma não conhecer o termo transposição didática cita a efetiva transmissão do conhecimento aos alunos no seu trabalho docente, mencionando a verificação dos pré-requisitos dos educandos. Relata também que suas aulas ocorrem de forma participativa e construtiva. Quanto aos demais, trouxeram diferentes recursos e ferramentas metodológicas que utilizam na sua prática docente.



Com relação à aprendizagem dos alunos, os professores mencionaram verificar a transposição didática a partir da observação, atividades, diálogos e avaliações sistemáticas. Porém, o mesmo professor que relatou que a transposição didática “diz respeito à transformação do conhecimento que tenho do fato ou do conteúdo para o nível mais fácil, a fim de que o aluno compreenda do estou falando” (PROFESSOR K) mencionou também que analisa se o conteúdo foi efetivamente apreendido pelos alunos, ou seja, “se existe mudança de comportamento e pensamento dos alunos, verificado através da observação diária e com perguntas”. Essa dinâmica permite concluir que há no espaço da sala de aula momentos de diálogo e aprendizagem coletiva. Se o professor está atento ao seu entorno educacional, sua prática torna-se práxis, uma ação dinâmica entre a teoria e a prática educacional.

Esse mesmo professor e outros dois participantes da pesquisa compreendem formação continuada como aprendizagens através de palestras e seminários, diferente de um deles, que acredita ser no dia a dia, gradativamente, frente às mudanças aceleradas que a sociedade sofre. Conforme essa afirmativa, percebemos um olhar crítico, analisado do ponto de vista social, geral e concreto, pois vivenciamos momentos de ruptura na sociedade, na política e na cultura das pessoas. Isso, certamente, não está distante de nossas escolas, pois essas são compostas por diferentes e diversos atores, sejam alunos, professores, comunidades e o poder público.

Ao questionarmos a formação continuada em serviço atrelado ao seu fazer pedagógico, os professores mencionaram que a formação continuada proporciona ao professor a busca de novas maneiras de ensinar e lidar com as situações cotidianas e adversas, ocorridas em sala de aula. A troca de experiências entre os docentes também foi apontada como forma de capacitação continuada.

Enfatizamos uma das respostas, que refere, além da visão do professor, ao jovem como parte desta dinâmica a ser pensada e discutida:

Na colaboração com novas ideias e atualizações precisamos estar preparados para o novo jeito de ser e agir do jovem adolescente, com o intuito de ajudá-los em suas mudanças de atitude. Inclusive frente às novas tecnologias que surgem em nosso meio tão rapidamente (PROFESSOR K).

É significativa a abordagem deste professor que insere o aluno na discussão que trata da formação continuada, pois o aluno é parte fundamental do processo

educacional. É na relação entre professor e aluno que ocorre a efetivação dos saberes, e a tecnologia, igualmente mencionada, também é participante dessa ação entre o ensinar e o aprender. Conforme Charlot (2000), a relação com o saber é “a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p.78). Essa dinâmica de saberes e de experiências, atrelado às novas tecnologias, ao saber singular e ao diálogo constante na busca de aprender e apreender é parte fundamental do movimento educacional.

As respostas dos professores sobre a relação da formação docente e a transposição didática foram positivas para o fazer pedagógico, inferindo a necessidade da troca de conhecimentos entre os colegas. Os docentes afirmaram que essa ação contribui para que o professor possa transpor seus conhecimentos de maneira eficaz e com a utilização de novas técnicas e conhecimentos adquiridos. Afirmaram, também, nas suas considerações, que a formação está vinculada à melhoria da educação e, por consequência, à qualidade educacional.

Seguindo a análise dos índices de qualidade da educação, apenas um dos quatro participantes afirmou não conhecer o instrumento. Os demais conhecem e aferem os índices ao trabalho coletivo entre os gestores, professores e comunidade, bem como dos alunos. Quanto ao papel do professor neste processo, dois dos professores responderam que:

Buscar utilizar técnicas que atinjam a maioria dos alunos, elucidando dúvidas e gerando o questionamento e curiosidade pelo conteúdo. Um professor que domina o conteúdo e tem um bom relacionamento consegue desenvolver uma aula mais dinâmica e participativa, o que interfere diretamente nos índices escolar e na melhoria da qualidade de ensino transmitida aos alunos (PROFESSOR I).

O papel do professor é essencial e fundamental. Papel de instigador do Conhecimento e do saber. Provocador e estimulador do desenvolvimento intelectual (PROFESSOR H).

Analisando as respostas, percebemos que os professores inferem suas expectativas de sucesso à didática e ao relacionamento utilizados em sala de aula. Essa ação é positiva do ponto de vista pedagógico, mas não é único, pois, se cada aluno é ímpar no seu processo cognitivo, suas aprendizagens também são. O papel do professor é fundamental nesse processo de construção repleto de significados e significações. Coll (1994), ao discutir acerca do significado e sentido na aprendizagem escolar, bem como sobre o processo de ensinar e aprender, defende que a significação de conceitos e aprendizagens por parte do aluno requer muito mais que apenas conhecimentos prévios. Afirma que “a construção de significados

implica o aluno na sua totalidade e não só nos seus conhecimentos prévios e sua capacidade de estabelecer relações substantivas entre estes e o novo material de aprendizagem” (COLL, 1994, p.153).

Nessa perspectiva, o papel do professor e do aluno apresenta papéis distintos. O professor possui uma função mediadora dos conhecimentos, enquanto o aluno constrói o conhecimento que lhe é oferecido, de forma contínua e ininterrupta. Esse processo desencadeia as significações das aprendizagens e, por consequência, a própria aprendizagem. Ao tratarmos de aferição de resultados, esta aprendizagem estará evidenciada neste processo através dos resultados dessas ações. Ao professor, cabe o papel de instigar o aluno. No entanto, as aprendizagens são subjetivas e únicas, do ponto de vista cognitivo.

Concluindo as análises desta categorização, apresentamos a afirmações coletadas na pesquisa da Escola “C”, que é uma instituição de pequeno porte e baixo índice no IDEB.

Iniciamos com a categoria de perguntas referentes à transposição didática, trazendo o conhecimento acerca da terminologia. Para os professores entrevistados, é a metodologia utilizada para trabalhar a parte teórica dos conteúdos (Professor E) e transformar o conhecimento adquirido em conhecimento escolar, determinar a metodologia e a didática com o objetivo de estabelecer um ambiente de aprendizagem eficaz (Professor F). Verificamos agora as respostas para a questão “Como você realiza a transposição na sala de aula?”:

Procuro utilizar metodologias diversificadas para o melhor entendimento do aluno (PROFESSOR E).

Através de livros didáticos (PROFESSOR F).

Usando a matemática, o português, a história na ciências (PROFESSOR G).

As respostas levam à conclusão de que os professores não têm clareza dos conceitos que permeiam a transposição didática, o que também podemos aferir na questão seguinte: “De que forma você analisa se o conteúdo ensinado foi efetivamente aprendido pelos alunos?”:

No decorrer das explicações, retomando o que vou explicando e através de exercícios (PROFESSOR E).

Na execução das atividades propostas, circulando pela sala de aula e auxiliando o aluno na construção do conhecimento (PROFESSOR F).

Questionários em sala, às vezes provas (PROFESSOR G).

A partir das respostas dos docentes, podemos interpretar que a terminologia, assim como sua caracterização, não está em consonância com sua definição, portanto, podemos inferir que esses conceitos não estão claros do ponto de vista profissional. Para esses professores, o termo é confundido com metodologia de trabalho, como uma transposição de conhecimento, utilizando diferentes recursos metodológicos. Da mesma forma aferem que a aprendizagem ocorre através de instrumentos avaliativos.

Vivenciamos o contemporâneo, a era da informação e do conhecimento. Sacristán (2007) discute sobre a sociedade da globalização e da informação. Conforme o autor, “é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação; em suma, à luz de novas condições na sociedade em que nos cabe viver” (SACRISTÁN, 2007, p. 41). Portanto os professores, mediadores e guias do processo formal de ensino e aprendizagem, não podem ficar alheios ao progresso e ao processo social atual contemporâneo. Para Gimeno, “[...] a qualidade dos professores continuará sendo uma variável fundamental da educação de qualidade, o que poderá ter reflexos nas políticas de formação, atualização e avaliação de professores” (GIMENO, 1999 *apud* SACRISTÁN, 2007, p.64). Essa assertiva remete ao papel primordial do professor que é estar em constante formação em busca da qualidade necessária ao ato de ensinar, especialmente na época em que vivemos. Conforme Sacristán, “os alunos mudaram, o conhecimento pode ser mais ativo fora das salas de aula, as escolas nem sempre são lugares acolhedores, as tecnologias disputam lugar com os professores e seus métodos de ensino” (SACRISTÁN, 2007, p.171). Nesse cenário, conforme o autor, os professores são desvalorizados e suas exigências e atribuições são conflitivas e necessárias. Para reverter essa situação, o autor afirma que a reação deverá ser de pró-atividade, de respeito e de busca de cultura. Portanto, conforme este pensador, serão necessários “professores cultos, bem formados, com vocação e com equilíbrio” (SACRISTÁN, 2007, p. 171). Compreendendo a educação e a escola como um processo de parceria, caberá aos professores buscar a formação adequada para conviver com essa nova época.

Dessa forma, os docentes deverão estar atualizados, especialmente nas questões que englobam a educação, as avaliações e os programas governamentais que se referem à educação pública e suas variáveis. Nesse contexto, inserem-se os

conceitos educacionais e suas terminologias e definições. Para que se tenha um resultado positivo sobre qualquer assunto, precisamos, inicialmente, conhecê-lo.

Partindo dessa visão do papel do professor, seguimos discutindo a respeito dos questionamentos e respostas dos professores da escola “C”, envolvidos na pesquisa. Com relação à formação docente continuada, os professores afirmaram que a formação continuada se dá através de leituras diárias, cursos ofertados por diferentes e diversos setores e segmentos, formações, acadêmicas ou não. Acreditam ser um processo de aperfeiçoamento dos saberes.

Nessa perspectiva, analisamos as respostas dos professores no que diz respeito à formação continuada em serviço e a promoção da diferença na atuação do professor, bem como de que forma essa diferença acontece na sala de aula. Os entrevistados afirmaram que o professor não pode esperar apenas por formações oferecidas em serviço; “ele precisa se dispor a buscar outras formas de aprendizagens, ampliando seu campo de trabalho com a evolução de suas competências” (PROFESSOR E; PROFESSOR F).

Essa abordagem aponta para a preocupação do profissional, não apenas no âmbito educacional, mas também na esfera social, pois, conforme Formosinho, o aperfeiçoamento dos professores, através das formações continuadas, “tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social” (FORMOSINHO, 1991, p.28). De acordo com o autor, o aperfeiçoamento permanente do professor afeta positivamente sua ação na sala de aula.

Com base nas respostas dos professores, podemos analisar que a formação continuada está relacionada aos cursos de pós-graduação e a aperfeiçoamentos dos saberes. Nenhum desses professores mencionou, no entanto, a troca de saberes no lócus educacional. Porém, acreditam fazer diferença na sua atuação profissional. Quando indagados acerca da relação continuada com a transposição didática na sua ação docente, todos trouxeram a questão do conhecimento, sem se preocupar, neste momento, com a compreensão de novos saberes e de que forma serão levados ao conhecimento ou à construção de novos conhecimentos pelo seu aluno.

Já ao discorrer sobre as questões que envolvem o IDEB, embora um dos pesquisados não tenha respondido ao questionamento, outros dois afirmaram ser conhecedores do instrumento avaliativo que resulta no índice do IDEB, atribuindo seus resultados “aos alcances dos objetivos fundamentais do processo ensino e aprendizagem” (PROFESSOR F). Já o Professor G acredita que a aprovação é

regra geral no sistema educacional, para que esse índice seja alcançado. A afirmativa evidencia o desconhecimento acerca da ferramenta de avaliação, pois ela analisa, no seu contexto, a nota da prova Brasil (ANRESC) e o fluxo dos alunos na escola (matrículas e evasão).

Quanto ao papel do professor no processo de avaliação do IDEB, as respostas dos entrevistados foram categóricas, conforme registrado a seguir:

Rever sua prática para tentar mudar essa realidade. Junto com pais e toda comunidade (PROFESSOR E).  
Oportunizar melhores condições de aprendizagem (PROFESSOR F).  
Tentar intermediar o conhecimento do aluno. Não somos donos da verdade.  
Fazer o aluno aprender a aprender (PROFESSOR G).

As respostas dos professores trouxeram reflexões importantes para a análise do contexto profissional da educação. Repensar a educação e suas variáveis perpassa pela reflexão individual do sujeito. Quando o Professor E informa sobre a revisão da sua prática, podemos inferir que há uma preocupação sobre o seu fazer pedagógico.

À medida que o professor traz para suas reflexões os pais e a comunidade no intuito de buscar mudanças positivas no contexto educacional, compreendemos que as preocupações vão para além da sala de aula, atingindo a comunidade e grupos sociais presentes no entorno da instituição escolar. Nessa perspectiva de melhores oportunidades de aprendizagem, o professor aparece como intermediador dos conhecimentos, “não como dono da verdade”, conforme relata o Professor G, mas como agente de mediação na construção do conhecimento. Diante dessa premissa, pontuamos a importância da reflexão e sua compreensão como conceito no meio profissional do magistério.

Lima e Gomes (2002), ao abordarem a questão da reflexão, afirmam que há a necessidade da aproximação imediata entre a teoria e a prática na proposta da reflexão (LIMA; GOMES *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 164). As autoras apontam que, para abordar o processo de reflexão do ponto de vista do profissional da educação, é necessário analisar esse profissional a partir dos conceitos, crenças e valores submersos na prática docente. Esclarecem que “a reflexão tem como ponto de partida e chegada um projeto de humanização [...]”, não é uma atitude individual, “ela supõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos. É uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução social” (LIMA; GOMES *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.164).

Visto dessa forma, o papel do professor no processo de construção e modificação da educação está amparado na relação estabelecida entre os partícipes do processo educacional. O aluno, a escola, o professor e a comunidade estão interligados nessa construção e, por consequência, devem estar integrados e engajados nos resultados obtidos nos processos propostos para a educação como um todo.

Ao concluir este capítulo, baseado no levantamento de dados coletados junto aos professores, permitimo-nos considerar que a própria formação continuada, trazendo diferentes saberes e temáticas, precisa ser discutida no espaço escolar. Necessita estar alicerçada nas demandas educacionais, partindo não apenas de informações externas, como os índices do IDEB, mas também das demandas internas que a escola e os profissionais, na sua singularidade, possuem.

Este capítulo, amparado no objetivo de análise sobre as relações da formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as contribuições para a prática efetiva em sala de aula, trouxe subsídios para além do objetivo proposto. A contribuição dos professores provoca reflexões à ação pedagógica efetivada na sala de aula e no entorno educacional.

Compreender o aluno como único e singular, o que também remete ao professor, faz com que reflitamos sobre as diferenças culturais dos profissionais. Os docentes possuem características, opiniões, formações e conhecimentos próprios. Suas origens são de lugares, regiões e instituições educacionais diversas. Portanto, são seres ímpares e dotados de muitos e variados conhecimentos.

Ao encerrarmos as análises aqui postas, partimos para as considerações finais, embasadas no problema da pesquisa, que traz como indagação as relações entre formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as suas contribuições para a prática efetivada no espaço da sala de aula. O capítulo final deste trabalho aponta para particularidades e possibilidades da educação, do ponto de vista do professor na sua ação diária.

Pontuar aspectos pertinentes à educação, à formação continuada, à transposição didática e ao professor como agente de reflexão são questões a serem discutidas, porém não concluídas. Se a educação está em constante dinâmica, não há como prever o término de sua abrangência, pelo contrário, acreditamos ser esta uma forma inicial de abrir diálogos consistentes e necessários à educação.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, faz-se necessário ressaltarmos que a educação e suas particularidades são temáticas recorrentes e discutidas há muito tempo. Portanto, esta pesquisa não elucidará questões, não trará respostas concretas e materializadas, mas pretende despertar novas tensões e possibilidades de abordagens no que se refere ao professor, especialmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e sua efetiva ação no espaço escolar, sobretudo na sala de aula. Pretende também desencadear reflexões e abordagens relacionadas ao processo de desenvolvimento regional amparado nas questões educacionais. É necessário fomentar a discussão atrelando essas duas esferas, que estão estreitamente conectadas e que são indissociáveis nos aspectos histórico, social e cultural.

O território estudado traz consigo historicidades e peculiaridades que fazem parte do seu desenvolvimento local e, por consequência, regional. É local do ponto de vista geograficamente estático e regional enquanto espaço ocupado por diferentes agentes de socialização e construção histórico/político/social. Nesse quesito, inserimos os professores, a educação, a escola e os agentes envolvidos nesse processo de interlocução. E é também nesse contexto que, para além de refletir acerca da formação continuada dos professores em seus diferentes espaços de atuação, esta pesquisa dialoga com aspectos de constituição do município estudado, amparado em questões que envolvem a educação e suas peculiaridades, neste caso, da estrutura educacional municipal dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que é o foco direto desta análise.

Discutimos sobre esta estrutura, bem como sobre a formação continuada dos professores, aliados a sua ação diária na escola, estabelecendo ligações e relações entre o desenvolvimento territorial e educacional como agentes em constante transformação social. Entendemos aqui as transformações sociais como parte das vivências de cada profissional inserido na discussão. As relações ocorrem de forma simultânea entre os envolvidos que, por sua vez, fomentam o desenvolvimento de um determinado território.

O presente trabalho se apresenta em capítulos, os quais trazem no seu desenvolvimento questões que se interligam, compondo, no final, um conjunto de informações sobre a educação de Saporanga, município estudado, bem como particularidades dos professores envolvidos diretamente na investigação. Iniciamos



esta discussão situando o espaço territorial, social, político e econômico do município mencionado, explicitando aspectos referentes a sua constituição enquanto território e, posteriormente, como município emancipado. Dentro da perspectiva de progresso e processo de desenvolvimento, abordamos aspectos relacionados à educação, sua constituição e consolidação histórica no município, bem como sua evolução até os dias atuais. Pertinente a essa demanda, apresentamos considerações sobre a população e o crescimento demográfico ocorrido no território desde seus primórdios, que antecedem sua emancipação. A análise educacional e seu crescimento são demonstrados através de documentos legais, gráficos e tabelas que ilustram esse processo evolutivo. Mencionamos ainda o quantitativo de alunos atendidos nas diferentes redes, nos últimos anos. As discussões giram em torno do município, a educação e seus partícipes, passando pelas diferentes redes de ensino existentes atualmente, bem como pelos profissionais que desempenham o papel gestor da dinâmica educacional municipal na atualidade.

Aos aspectos educacionais, detivemos um olhar atento ao progresso escolar efetivado no território. Essa informação incorreu em outras abordagens significativas, sob o aspecto governamental, político e social. Verificamos a educação como parte efetiva da evolução do território, mencionando informações sobre a estrutura educacional municipal, situando o trabalho no tempo e no espaço das atividades e conquistas do município enquanto território em desenvolvimento. Indicamos ainda cada uma das escolas elencadas para a efetivação da pesquisa, selecionando-as a partir de critérios preestabelecidos.

Seguindo as discussões, a abordagem se dá acerca da ferramenta de avaliação externa, conferindo, de acordo com o INEP, índices de qualidade educacional – IDEB - às escolas da rede pública. Essa leitura possibilitou a compreensão da proposta e sua aplicabilidade na rede municipal em estudo. Esse indicador apresentou relevância na pesquisa, pois a seleção das escolas analisadas estava pautada segundo seus resultados, além do critério quantitativo de matrículas efetivadas no ano de 2015. A discussão obteve funcionalidade ao permitir que cada professor, ao responder a pesquisa, pudesse ter ciência ou não dessa informação, desse número e desse indicador, que, independentemente da análise de juízo, representa um número e uma relação com a educação e com a escola.

Quanto ao indicador do IDEB, podemos destacar que os professores de todas as escolas, independente do seu indicador alcançado no IDEB, se mostram

profissionais com saberes diversos. Cada um, com suas teorias, formações e desejos, demonstra interesse pelas questões educacionais e de aprendizagem dos alunos, temática e preocupações vislumbradas no decorrer das respostas analisadas nesta dissertação. Não realizamos qualquer relação entre o resultado aferido pelo indicador do MEC e a formação inicial e continuada dos docentes, pois, conforme os dados coletados, nem todos os docentes conheciam tal indicador.

Para fins de conclusão desta análise, compreendemos que as informações sobre a avaliação externa devem chegar a todos os professores da escola, pois se nesta pesquisa, com um total de vinte e dois professores envolvidos, apenas doze afirmam ter conhecimento da proposta de avaliação resultante do IDEB, percebemos que pode haver dificuldades de comunicação em algum ponto da rede educacional, pois, se a Secretaria de Educação promove a discussão entre os gestores das escolas, assim como com professores específicos, todos deveriam ser sabedores e conhecedores das finalidades do IDEB. Se estamos mencionando a formação continuada dos professores, o IDEB também é tema recorrente, pois trata diretamente das avaliações e resultados aferidos a toda uma rede de educação.

Os professores que conhecem a ferramenta mencionam, na pesquisa, que o índice alcançado é resultado de um trabalho conjunto entre professor, aluno e comunidade, tendo o professor o papel fundamental nesse processo. Os professores que responderam ao questionamento sobre seu papel no processo indicaram uma atuação reflexiva, buscando analisar sua prática em relação ao seu conhecimento e ação na sala de aula, independente de sua área de formação e atuação. Indicaram também a preocupação com as demais disciplinas envolvidas no processo de aprendizagem dos alunos, pois não cabe somente à Língua Portuguesa e à Matemática aferir índices gerais de qualidade na educação. Portanto, a relação existente entre os resultados do IDEB e as disciplinas envolvidas neste processo avaliativo não traduz a relação entre educação, formação continuada e qualificação dos docentes.

Em seguida, tratamos sobre os professores atuantes na rede de ensino, analisando-os sob o aspecto quantitativo e seu vínculo empregatício. Discutimos conceitos teóricos acerca da formação docente continuada dialogando com os autores sobre a temática, ancorada na perspectiva do desenvolvimento. A transposição didática como conceito que aborda a trajetória que há entre a produção do saber científico e sua transformação em objeto de ensino, culminando no saber

ensinado, foi discutida e analisada do ponto de vista de diferentes teóricos, assumindo, na visão de cada um deles, terminologia e conceitos próprios. Porém, todos destinavam suas análises e interferências de forma a ampliar as discussões necessárias à educação e à construção dos saberes.

Ao analisarmos as informações dos dados levantados na pesquisa acerca da transposição didática, concluímos que essa ação acontece de forma natural, sem que os professores, na sua maioria, percebam que realizam essa transposição no desenvolvimento da sua prática. Todos entendem que precisam transpor seu conhecimento aos alunos. Mencionaram formas, meios e recursos pedagógicos variados para explicitar sua ação de transposição de saberes, porém sem analisar qualquer termo que pudesse definir essa ação. Observamos ainda que todos os docentes recorrem à compreensão da terminologia, sendo que todos, sem exceção, mencionam conceitos prontos e/ou pré-organizados para definir o seu entendimento sobre o termo. Diante dessas considerações, podemos afirmar que a transposição didática ocorre na sala de aula dos professores envolvidos nesta investigação.

Com relação aos objetivos propostos, podemos dizer que a amostragem de profissionais participantes da pesquisa tem sua origem em diferentes contextos, vindos de regiões e municípios distintos. Mencionar as pessoas que fizeram parte da história do município remete-nos aos dados levantados, nos quais, das vinte e duas pessoas envolvidas, apenas seis professores são naturais de Sapiranga. Os demais são oriundos de outras cidades gaúchas, sendo um dos professores natural de outro estado. Partindo dessa análise, compreendemos que as relações existentes entre a trajetória educacional e o desenvolvimento estão interligadas e a educação tem significativa participação neste processo.

Cada sujeito tem sua trajetória de vida, embasada nos seus princípios e na sua cultura, possuindo diferentes formações acadêmicas, em distintas instituições educacionais. Verificamos que todos os profissionais possuem formação acadêmica, concluída em diferentes instituições, atuando na sua área de formação. Quanto à especialização, do montante pesquisado, apenas seis não mencionaram qualquer curso Lato Sensu. Quanto à formação continuada, os professores afirmaram ser uma sequência de aprendizagens, um processo de aperfeiçoamento constante, seja em nível acadêmico ou através de outras formas de aprendizagens. Traduziram como uma ação gradativa que acompanha as mudanças sociais ocorridas com o passar do tempo.

Ao serem questionados acerca do problema principal desta pesquisa, que trata da relação da formação continuada e suas contribuições na prática efetiva da sala de aula, os professores afirmaram que há, sim, uma relação estreita entre a formação e a práxis no espaço escolar. Os envolvidos apontaram que a formação continuada atualiza o profissional e permite a ação-reflexão-ação. Avaliaram ainda que os cursos, trocas e experiências discutidas entre o grupo de professores são positivas para repensar sua prática. No entanto, para além das considerações dos docentes, o que prevalece é o objetivo comum que todos acreditam e enfatizam: fazer educação. Estes sujeitos, nas suas convicções, detêm um pensamento próprio sobre a ação de ser professor. Isso nos parece salutar do ponto de vista da diversidade, pois acreditamos ser importante dividir diferentes visões e conhecimentos individuais, promovendo trocas e diálogos no espaço escolar.

Ao analisarmos as respostas, baseando-nos no problema posto para esta investigação, fazemos as seguintes considerações: a educação necessita ser revisitada e a terminologia especificada nas teorias e conceitos precisa ser clarificada no espaço escolar. À escola, como espaço de aprendizagens, cabe priorizar a coletividade. Ao pensarmos na escola como parte da educação, ao mesmo tempo inserida em um determinado contexto histórico, podemos dizer que ela sofre influências e influencia a sociedade, ou seja, ela não é descolada do contexto histórico-político e social. Por isso, pensar a formação continuada dos professores implica em ouvir os professores.

Sabíamos desde o início que, em uma proposta de desenvolvimento regional, ao utilizar dados do sujeito professor, poderíamos entrar em um ambiente mais de dúvidas do que certezas, pois são sujeitos únicos e singulares, com histórias diferentes. No entanto, percebemos como positivas as abordagens realizadas, pois, para uma profissão que está em constante fazer, reconhecer-se como parte desta é fundamental. Compreender o todo é primordial, por isso esta pesquisa diante de tantas abordagens, não se finda, mas permanece aberta para novas interrogativas e percepções.

O desenvolvimento, por sua vez, pressupõe uma dinâmica e o exercício da docência promove a própria dinâmica, portanto novas abordagens poderão e deverão ser realizadas, buscando aproximar a formação continuada da atividade de ensinar e aprender, unindo-as ao processo de desenvolvimento regional.

Quanto às escolas analisadas, com critérios que as colocavam em um patamar de ranking, elencamos e explicitamos algumas questões. Os motivos pelos quais uma tem maior ou menor índice no IDEB perpassam por várias circunstâncias, porém não as coloca em um patamar de melhor ou pior do ponto de vista pedagógico. Os professores que atuam nestes espaços, conforme verificamos na pesquisa, embora não conheçam o IDEB, se posicionaram de forma positiva quanto à formação continuada, entendendo a importância dessa formação para o desenvolvimento docente e, por consequência, para o desenvolvimento dos alunos.

Diante dessas questões, compreendemos que não cabe apenas ao professor a missão de qualificar a educação através de um único indicador externo, até porque esse indicador não mede a qualificação do professor, mas sim a qualidade do sistema educacional. Esse sistema envolve outros aspectos relevantes e necessários à reflexão. Os aspectos estão embasados em variáveis externas ao fazer pedagógico, que possuem vínculo direto com os sistemas que envolvem a educação, as políticas públicas e os investimentos educacionais realizados pelos órgãos governamentais. Todas essas considerações precisam ser revistas do ponto de vista da qualificação e da formação continuada dos sujeitos envolvidos na educação, a fim de desencadear um processo que atenda às demandas da educação na sua íntegra, inserindo todos os sujeitos participantes nessa ação.

A educação vinculada ao fazer pedagógico traz, portanto, a importância de conhecermos o lugar de onde viemos e o espaço em que atuamos, suas relações sociais e de transformação a partir do desenvolvimento espaço/temporal nas diferentes esferas sociais, históricas e geográficas. Traz ainda a necessidade de refletirmos sobre a educação e sua aplicabilidade na sala de aula, a análise pessoal de como, enquanto professores, analisamos se o que ensinamos foi de fato apreendido pelo aluno. Por outro lado, a formação continuada e sua relação com o fazer docente devem ser tratadas com prioridade nos sistemas educacionais, pois há necessidade de ampliarmos o conhecimento para além da sala de aula como uma função social do professor.

Finalizamos essas discussões respondendo à questão de pesquisa desta dissertação, afirmando que existe relação entre a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e as contribuições para a prática efetiva em sala de aula. Essas contribuições são vivenciadas a cada aula

ministrada, perfazendo a construção educacional que ocorre no espaço escolar, em especial, na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo, SP: Editora Cortez, 2007.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos et al. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, RJ: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2002.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, v.38, n.2, p.373-388,2012. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/40069?show=full>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BOURDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 2014. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 161, de 13 de fevereiro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a "Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística" e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10161.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 14 out. 2015.

\_\_\_\_\_. IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 7 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. Ed. Atualizada em 20/5/2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Saeb 2001**: Relatório Nacional. Brasília: Inep, 2002. 303 p.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 14 maio 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2015/portaria\\_n174\\_13052015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2015/portaria_n174_13052015.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf)>. Acesso em 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria\\_931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CAETANO, Maria Raquel. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [42]: 282 - 298, maio/junho/julho/agosto 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2159/1976>>. Acesso em: 7 maio 2015.



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; FÁVERO, Osmar. A relação Educação – Sociedade – Estado pela mediação jurídico constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823 – 1988.** São Paulo: Cortez, 1996.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa.** São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a06v14n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

DI GIORGI, Cristiano et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos.** São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831065. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110757>>. Acesso em: ago. 2016.

FÉLIX, Ana Lucia. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas políticas e pedagógicas. **Anais da 29ª reunião anual de Minas Gerais: Caxambu, 2006.** Disponível em <<http://29reuniao:anped.org/trabalhos/GT05-2114-int.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).** Brasília: Inep, 2007.

FLECK, Lúcio. **A História de Sapiranga.** Editora Pallotti, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Saga do Vale.** História da imigração alemã no Vale do Rio dos Sinos. Edição do autor, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. Organizadora et al.. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GEVEHR, Daniel Luciano. Deutche Evangelische Vereinsschule Sapyranga e Genuíno Sampaio: lugares de memória e espaços de formação entre a germanidade e a brasilidade no sul do Brasil. **História Unicap**, v. 2 , n. 4, jul./dez. de 2015.

Disponível em:

<<http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/download/664/632>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pelos Caminhos de Jacobina: memórias e sentimentos (res)significados**. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007.

GHEDIN, Evandro (Org.); PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GRILLO, Marlene Corroero et al. Transposição didática: uma prática reflexiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 33-50, mar. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Boletins com resultados da prova Brasil 2013 estão disponíveis**. Disponível em: <[provabrasil.inep.gov.br/resultados-2013](http://provabrasil.inep.gov.br/resultados-2013)>. Acesso em: 09 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, nº 24 p.116, 2004.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 15. ed., São Paulo, SP: Loiola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento

pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortês, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Dóris Rejane Fernandes. **50 Anos de município, mais de 200 de história**. Porto Alegre: Editora Alcance, 2000.

MARROU, Henri Irénee. **História da educação na antigüidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo, SP: EPU/INL, 1975.

MATURANA, R. Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MENEZES, Marcelo. **Investigando o processo de transposição didática interna**: o caso dos quadriláteros. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

MOTA, Ednaceli Abreu D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000354550&fd=y>>. Acesso em: 14 out. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Mello, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo.** São Paulo, SP: EDUSP, 1978. 246p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./ jun. 2011. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

OLIVEIRA, L.A.P. Primeiros resultados do censo demográfico 2010. [Editorial]. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 3-4, jan./jun, 2011.

OLIVEIRA, L.A.O; SIMÕES, C.C.S. O IBGE e as pesquisas populacionais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v.22,p. 291-302, jul./dez. 2005.

PAIVA, Carlos Águedo Nagel. **Fundamentos da análise e do planejamento de economistas regionais.** Foz do Iguaçu: Editora Parque do Itaipu, 2013.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Alternativas do Ensino de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997b. PNUD. Atlas do Desenvolvimento do Humano no Brasil – 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAPIRANGA. Decreto Municipal nº 041, de 22 de maio de 1956. Cria Escola Isolada Escola Isolada D. Pedro I sediada em Campo Vicente, 4º Distrito deste Município. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 042, de 22 de maio de 1956. Cria a Escola Isolada José de Alencar sediada em Canudos, 3º Distrito deste Município. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 043, de 22 de maio de 1956. Cria a Escola Isolada Alberto Santos Dumont localizada em Picada Verão, 1º Distrito deste Município.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 048, de 27 de junho de 1956. Transfere a Escola Isolada "Casemiro de Abreu" em Amaral Ribeiro, 1º Distrito para a localidade de Ferrabraz 2º Distrito deste Município. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal nº 886, de 28 de maio de 1973. Cria o Departamento de Educação Municipal e respectivas funções gratificadas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal nº 2352, de 10 de novembro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 573, de 18 de agosto de 1977. Cria a Escola Municipal, denominada "LIBÓRIO WINGERT", no local conhecido como Kraemer-Ec. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>. Acesso em 19 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 586, de 22 de novembro de 1977. Cria a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto do Alto Ferrabraz. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 13 jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

THIMOTEO, Fatima E. P. **A avaliação da educação básica**: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2449/98357.pdf?sequence=2>>. Acesso em: mar. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

VEIGA, Ilma. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

## ANEXO A - Questionário semiestruturado

Nome (opcional) \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Há quanto tempo reside em Sapiranga (caso não seja natural do município) \_\_\_\_\_

Em que bairro reside? \_\_\_\_\_

Em que bairros(s) trabalha? \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício: ( ) concursado ( ) contratado

Nível \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_

Para quais anos lecionou no ano de 2015: \_\_\_\_\_

Leciona em quantas escolas de Sapiranga:

Da Rede Municipal de Sapiranga. Quantas ( )

Da Rede Estadual de Sapiranga. Quantas ( )

Da Rede Privada de Sapiranga. Quantas ( )

Leciona em outro município? Qual? \_\_\_\_\_

( ) Rede Municipal ( ) Rede Estadual ( ) Rede Privada ( )

Possui Magistério? ( ) SIM ( ) NÃO

Formação acadêmica inicial:

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição em que cursou a graduação

\_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_

Em que ano formou-se:

\_\_\_\_\_

Pós graduação:

Curso: \_\_\_\_\_ Ano em que concluiu \_\_\_\_\_

Qual a Instituição: \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pós graduação:

Em que concluiu \_\_\_\_\_

Qual a Instituição: \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pós graduação:

Curso: \_\_\_\_\_ Ano em que concluiu \_\_\_\_\_

Qual a Instituição: \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_

- 1) O que você entende por “transposição didática”
- 2) Como você realiza a transposição didática na sala de aula?
- 3) De que forma você analisa se o conteúdo ensinado foi efetivamente apreendido pelos alunos?
- 4) Na sua concepção, como se dá a “Formação Continuada”?
- 5) Você acredita que a formação continuada em serviço promova diferença na **sua** atuação como professor? De que forma?
- 6) Qual a relação entre a formação continuada e a transposição didática na atuação em sala de aula?
- 7) Você conhece os índices de avaliação de Larga Escala da sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO
- 8) A que você atribui esse índice?
- 9) Qual o papel do professor nesse processo?