

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA FRONTEIRA BRASIL – PARAGUAI

EDUCATIONAL POLICIES: THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS ON THE BRAZIL – PARAGUAY BORDER

Jaqueline Jocielle Ledur

Mestranda em Educação na Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).
E-mail: jaque_ledur@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9244-5183>

Celia Ortegas de Oliveira

Mestranda em Educação na Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).
E-mail: celia.oliveira1729@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9024-6079>

Ana Claudia Dantas Cavalcanti

Professora visitante da UFGD. Doutra em Educação.
Phd em Educação pela ULisboa.
E-mail: anacavalacanti@ufgd.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9498-704X>

Resumo: Objetivando analisar as propostas de formação Continuada de professores em consonância com os documentos oficiais, a partir das percepções e vivências de professores na região

de fronteira Brasil-Paraguai. Assim, indagamos: a formação continuada dos professores em Brasil e Paraguai tem contribuído para o exercício das demandas pedagógicas existentes na contemporaneidade? Buscamos, assim, um percurso metodológico de revisão bibliográfica, análise documental nos países do Brasil e Paraguai, fundamentalmente no Plano de Educação e nas leis de Educação, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Brasil) e a *Ley General del Educacion*, do Paraguai. Adotamos para análise o referencial teórico de análise de conteúdo de Bardin (1977). A pesquisa de campo envolveu dois campos, sendo, o campo (1), o município de Ponta Porã(Brasil) e o campo (2), no município de Pedro Juan Caballero(Paraguai).O instrumento de coleta de dados, foi realizado através de questionário via *googleforms*. A pesquisa demonstrou que as percepções teóricas de Moacir Gadotti (2010) nos ajudam a entender que a formação continuada requer sentidos que envolvam saberes entre escola e sociedade que estão longe de se encaixar em uma concepção de educação empresarial adotada pelos países em questão impactando assim, numa educação de qualidade.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Qualidade da Educação. Aprendizagem.

Abstract: To analyze the proposals for Continuing Education of teachers, combined with the official documents from the perceptions and experiences of teachers on the Brazil – Paraguay border region is the purpose of this article. To obtain the proposed objective, we inquire: Has the Continuing Education of teachers in Brazil and Paraguay contributes to the exercise of the pedagogical demands existing in contemporary times? Therefore, we seek with a methodological path of bibliographic review, document analysis in the countries of Brazil and Paraguay, fundamentally in the Education Plan and in the Education laws, specifically the Directives and Bases of Education Law – LDB (Brazil), and the General Education Law of Paraguay. The theoretical framework was produced according to Bardin's (1977) content analysis. The field research involved two fields, field (1) in the municipality of Ponta Porã (Brazil) and field (2), in the municipality of Pedro Juan Caballero (Paraguay). Data collect was carried out using a questionnaire made using Google forms. The research showed that the theoretical insights of Moacir Gadotti (2010) help us to understand that Continuing Education requires meanings that involve knowledge between school and Society that are far from fitting into a conception of business education used by the countries in question, impacting on the quality of education.

Keywords: Educational Policies. Teacher training. Quality of Educacion. Learning.

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo analisar as propostas de formação Continuada de professores em consonância com os documentos oficiais, a partir das percepções e vivências de professores na região de fronteira Brasil-Paraguai.

Para o desenvolvimento do trabalho, identificamos a seguinte problemática: a formação continuada dos professores em Brasil e Paraguai tem contribuído para o exercício das demandas pedagógicas existentes na contemporaneidade?

Buscamos um percurso metodológico de revisão bibliográfica, análise documental nos países do Brasil e Paraguai, fundamentalmente o Plano de Educação e as leis de Educação, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases a Educação- LDB (Brasil) e a *Ley General del Educacion* do Paraguai e análise de conteúdo Bardin (1977). A pesquisa de campo envolveu o campo (1), o município de Ponta Porã - Brasil e o campo (2), o município de Pedro Juan Caballero - Paraguai. Os sujeitos da pesquisa: dois (4) professores da Educação Básica, sendo 02 professores de Pedro Juan Caballero e outros dois de Ponta Porã. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a aplicação de questionário via *googleforms*.

O trabalho trabalha inicialmente destacando como se processa a formação inicial e continuada de professores no Paraguai. Na segunda seção explicitamos as políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil. Na terceira evidenciamos as percepções dos professores sobre a formação continuada no Brasil- Paraguai, focando na prática. Para tal apresentamos o *locus* da pesquisa, os seus sujeitos, instrumentos e análise dos dados, analisando seu processo formativo e a incidência nas suas práticas. Por fim, tentamos emitir nossas considerações.

A pesquisa demonstrou que as percepções teóricas de Moacir Gadotti (2010) nos ajudam a entender que a formação continuada requer sentidos que envolvam saberes entre escola e sociedade que estão longe de se encaixar em uma concepção de educação empresarial adotada pelos países em questão impactando assim, numa educação de qualidade.

1. Formação inicial e continuada de Professores no Paraguai

O objetivo desta sessão é compreender como acontece a formação continuada de professores no Paraguai. Para tanto, foi necessário desvendar o que diz as políticas públicas educacionais deste país sobre essa temática, tão necessária frente aos percalços das novas exigências para com as demandas da educação do século XXI e em região de fronteira. A metodologia adotada se deu a partir de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com análise exploratória, descritiva e interpretativa da normatização paraguaia para formação contínua de professores, tais como: a Lei nº 1.725/2001 estabelecida de *El estatuto del educador*, lei nº 1.264/1998 intitulada de *Ley General de Educación*, o *Plan Nacional de Educación -2024* e outros documentos sobre formação continuada disponível no banco de dados eletrônico do Ministério de Educação do Paraguai.

Nos dias que seguem, pode-se afirmar que o processo de formação continuada está muito presente na vida dos educadores que visam melhoria profissional. Desta feita, muitos cursos de extensão de longa ou curta duração, palestras e outras exposições sobre assuntos relacionados às áreas de interesse destes indivíduos, acabam por se tornar importantes para esse fim. Falar sobre a formação continuada de professores, tem se tornado um tema desafiador, por este motivo faz-se necessário apreender sobre esse processo incluindo todas as atividades planejadas tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e a evolução do seu ofício.

Além disso, para que a educação alcance avanços de qualidade é preciso investir não só em recursos físicos e estruturais, ou em materiais didáticos e ambientes de trabalho, mas também na melhoria dos recursos humanos, tais como valorização ao plano de carreira, atenção as questões psicoemocionais e chances de aperfeiçoamento e formação continuada dos professores. Para Gadotti (2010) qualidade significa melhorar a vida das pessoas, da comunidade, a partir da escola, assim, a qualidade da educação para o autor não é boa se a qualidade do professor e demais profissionais da educação é ruim. A qualidade da educação está relacionada com o todo da estrutura de vida.

Neste sentido, o Ministério de Educação e Cultura do Paraguai ao vivenciar a complexidade do trabalho docente na atualidade lançou uma proposta de ação e práticas pedagógicas assegurando a qualidade na educação. Para tanto o sistema educativo do Paraguai

possui um Treinamento contínuo de professores em serviço⁴. Neste caso, a Formação Contínua de educadores é realizada com os docentes e contempla cursos de: profissionalização, especialização e qualificação pedagógica. Conforme o Quadro I, abaixo, é possível identificar o processo formativo, além de outros cursos, seminários e oficinas voltadas para a melhoria do desempenho docente.

Quadro I - Treinamento contínuo de professores em serviço no Paraguai

Profissionalização	Destinada aos graduados do ensino médio sem qualificação para o exercício da docência, de acordo com o disposto no artigo 60 da Lei 1.725. Os perfis de ingresso das diferentes ofertas educacionais são determinados de acordo com as Resoluções da DGES (Direção Geral de Ensino Superior) nº 1.688 / 10.
Especialização	Dirigido a professores qualificados, a fim de aprofundar seus conhecimentos em uma área específica. Os perfis de ingresso das diferentes ofertas educacionais são determinados de acordo com as Resoluções DGES nº 1.688 / 10, e 537/11.
Qualificação pedagógica	Curso de Formação Pedagógica dirigido a graduados universitários sem formação pedagógica.

Fonte: Organizado pelas autoras (2021) ⁵

A formação contínua de professores no Paraguai aborda a formação de Recursos Humanos para o sistema educativo, exigindo um novo perfil de educadores, tendo em vista a qualidade e relevância da sua formação, pelo que se propõem diferentes alternativas para acompanhar o trabalho dos professores.

Segundo Santos (2017), o MEC do Paraguai utiliza recursos próprios para essas ações. Segundo a autora, com a finalidade de dar continuidade à política pública de educação, o programa de capacitação de professores tem como missão melhorar a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, sendo possível o acesso aos cursos ofertados na intranet (bancos de dados) e marcar um cenário de novas estratégias previstas no *Plan Nacional de Educación 2024*.

O *Plan Nacional de Educación 2024* é um documento que foi aprovado em 2009. Neste são estabelecidas metas e estratégias que tem como objetivo principal garantir o acesso

4 Fonte: Disponível em <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294954-formacion-docente-continua-en-servicio>. Acesso em 19 set 2021.

5 A partir de dados disponíveis em <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294954-formacion-docente-continua-en-servicio>. Acesso em 19 set 2021.

à educação com qualidade, eficiência e equidade no intuito de priorizar a educação paraguaia como um bem público, com igualdade de oportunidades e condições de permanência para os estudantes (PARAGUAI, 2009).

Neste contexto, o *Plan Nacional de Educacion 2024* na busca pela concretude da garantia de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades, levando em consideração a diversidade e o multiculturalismo, estabeleceu entre suas estratégias duas ações relacionadas a formação docente. Uma tem como meta melhorar a qualidade da educação através do fortalecimento das capacidades dos professores e adequação institucional e curricular para melhorar os resultados de aprendizagem, e a outra fornecer infraestrutura e tecnologia para estabelecimentos de formação educacional e de professores com critérios de acessibilidade e *design* universal.

Sobre isso Santo (2017) afirma que:

O governo nacional desenvolve diversos programas e projetos, como ações pedagógicas e metas, que envolvam professores, alunos e escolas de forma coletiva, para uma relação transformadora, de ética em seu contexto social, valorizando estudantes e docentes como sujeitos ativos, críticos, práticos e reflexivos, em uma atividade educativa essencialmente dialógica relacional, construindo os saberes necessários a uma educação de qualidade e integrando a sociedade em todo o processo de formação continuada profissional. O sistema integrado propõe o melhoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes do sistema nacional de capacitação e formação dos educadores do Paraguai (SANTOS, 2017, p.38).

Conforme a autora menciona, é possível compreender que para o planejamento estratégico de avanço na qualidade na educação, o Paraguai visa empreender esforços de políticas educacionais com ações orientadas à capacitação e ao fortalecimento profissional de seus professores.

Com o mesmo objetivo, precisamos mencionar a *Ley General de Educación* (LGE) de 1998, a qual estabelece os princípios gerais para a educação pública e privada, anuncia que a educação é o principal caminho para que se efetive a democracia.

Em seu capítulo III a LGE aborda questões relacionadas aos responsáveis pela educação, neste caso, os docentes. O documento assegura, em seu artigo 17, que a liberdade de ensinar é garantida para todos, sem outros requisitos, a não ser a integridade ética. Porém, assegura que os docentes participarão ativamente da comunidade educacional para sua dignificação e treinamento contínuo, levando em conta seus papéis na educação e sua responsabilidade na sociedade.

Em 2001, o governo nacional do Paraguai estabeleceu a lei nº 1725, intitulada de *El Estatuto del Educador*. Esta normatização regula o exercício da profissão de educador nos níveis de ensino escolar inicial, básico e secundário do Sistema Educacional Nacional, que é exercida em estabelecimentos, centros ou instituições de ensino públicas ou privadas. Sobre a formação continuada dos professores, o Estatuto apresenta em seu capítulo VII informações sobre a formação e atualização permanente do quadro docente, conforme os dois artigos, a seguir.

Artículo 34. La formación de educadores corresponderá a los centros de formación docente, institutos superiores ou universidades. Las instituciones privadas deberán contar previamente para su funcionamiento con el reconocimiento y la autorización legal debida.

Artículo 35. Los gobiernos departamentales, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales y/o culturales, podrán apoyar y promover los procesos de capacitación y actualización permanente en coordinación con las instituciones responsables (PARAGUAI, 2001).

Este documento pretende assegurar que a formação de educadores ficará a cargo dos institutos de formação de professores, institutos superiores ou universidades, porém, os governos departamentais, municípios, entidades privadas e organizações sindicais e / ou culturais podem apoiar e promover processos de capacitação e atualização permanente dos educadores em coordenação com as instituições responsáveis.

Santos (2017) afirma em seus escritos que os Institutos de Formação Docente (IFD) são centros educativos e culturais abertos à comunidade, e que desenvolvem ações para gestores educativos, coordenadores de setores educacionais, supervisores municipais, diretores, secretários, técnicos e professores de formação inicial e continuada.

Com a investigação documental a qual foi apresentada, percebe-se que o Paraguai vem fortalecendo teoricamente e no âmbito da legislação instituída, a possibilidade do desenvolvimento profissional docente, com o propósito de ofertar possibilidades para a formação continuada de professores, com objetivo de formar e especializar docentes aptos e com habilidades e competências a exercerem funções em diversas áreas do conhecimento, atendendo às exigências do Ministério da Educação.

2. Políticas educacionais de formação continuada de Professores no Brasil

O objetivo dessa seção é compreender a formação de professores e formação continuada, a partir dos documentos oficiais brasileiros, sendo eles: a Lei de Bases e Diretrizes (LDB - 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024).

A formação de professores no Brasil tem perpassado por constantes mudanças. A política educacional contemporânea, atende a uma estruturação global, iniciada nos contornos da década de 1990, que imprimiu um novo perfil de profissional. Para tal, as reformas passaram a comandar o cenário curricular, inclusive, para a formação de professores. Vale ressaltar que para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) a formação continuada dos professores implicaria em manter uma educação, que permitisse ao estudante conhecimentos científicos atualizados.

[...] a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373)

Dessa forma, a cultura da formação, aliada aos conceitos de privatização da educação, a partir das concepções de educação instauradas nos anos 90, vem se tornando forte no Brasil, cuja reforma do estado pautou a forma de administração gerencial. Inúmeras reformas face às novas exigências impostas pela globalização, incluindo-se neste campo, a formação dos profissionais da educação que também teve que se adequar as exigências, como a formação em nível superior. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010)

Conforme apontado pelos autores supracitados, durante muito tempo a formação continuada de professores era entendida como uma forma de suprir as lacunas existentes na formação inicial docente, e para sanar essas dificuldades, o governo implanta políticas, programas, projetos, campanhas. Da mesma forma, tais formações oportunizam obtenção de certificados para benefícios de carreira e salário. Assim, é necessário distinguir a formação imposta pelo poder governamental, da formação continuada de professores estabelecida nos espaços de formação educacional. Assegura Gadotti (2010) que para investir na qua-

lidade da educação pública, é necessário investir na formação continuada de professores. No que se refere ao processo educacional no Brasil, os marcos de desenvolvimento da política de formação estão expressos na Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na LDB n. 9394/96 ficou estabelecido que para o professor atuasse na educação básica, deveria possuir formação em nível superior em licenciatura ou normal superior, pontuando ainda um limite de até 2007 para alcançar esse objetivo.

Conforme Schneider (2007), a diretriz curricular voltada à formação de professores, tem como objetivo produzir um educador que tenha capacidades e habilidade para compreender o currículo, como um norteador do ensino e aprendizagem, dessa maneira, o professor terá a capacidade de realizar a ação-reflexão-ação, no qual é transferido em sua formação, por meio de sua prática como um componente curricular.

Isso remete ao que a LDB expressa no art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB/96, é fundamental a perspectiva da associação entre teoria e prática. No Art. 62, a LDB determina que a formação docente deva acontecer por meio da educação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo ofertada pelas universidades e institutos superiores de educação. Outra questão relevante é do art. 67, referente a valorização dos profissionais da educação, assim:

1. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; 2. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; 3. piso salarial profissional; 4. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; 5. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; 6. condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, grifo das autoras).

Deve-se considerar aqui que, os profissionais da educação devem estar sempre atentos às novas formas de promoção de sua formação continuada.

No Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), vigente desde 25 de junho de 2014, tem como objetivo planejar o futuro do ensino para que, assim, possa oferecer uma educação de mais qualidade a sociedade brasileira, trazendo metas que devem ser cumpridas em até dez anos a partir de sua publicação. Pode-se compreender que o PNE, é um instrumento que realiza um planejamento e que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação.

O PNE (2014/2024) apresenta objetivos a serem alcançados até 2024, sendo ele minimizar ou até mesmo erradicar os problemas existentes na educação brasileira. as metas 14, 15, e 16 abarcam a formação de professores. Assim, na meta 14 o objetivo é “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Trazendo também a seguinte estratégia: “4.4 expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;” (BRASIL, 2014)

Continuando, a meta 15 do PNE estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

É uma meta ousada que requer na atualidade um olhar mais minucioso. Ainda sobre a meta 15 destaca-se serem relevantes especificamente as seguintes estratégias:

(15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federais e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Prosseguindo, a meta 16 do PNE (2014/2024) apresenta destaque sobre a formação continuada e pós-graduação de professores da educação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Ao analisar a referida meta Vassoler (2019) expõe em seu estudo que, é uma ousadia, por parte do PNE este plano, considerando que a porcentagem almejada pela meta acima descrita é elevada em se tratando da formação em nível de pós-graduação no Brasil. Para Andrade, Araújo e Costa (2018) trata-se de uma meta um tanto ousada, porque o percentual é bastante alto para o modelo de formação em nível de pós-graduação que é vigente no Brasil, e ainda destacam que, nem sempre é possível que os professores que atuam na educação básica possuem acesso a esse tipo de pós-graduação visto que, em seu cotidiano, enfrentam múltiplas dificuldades e desafios, destacando:

[...] a ausência de recursos para proventos de sua pós-graduação e comprometimento por parte das Secretarias de Educação municipais e estaduais em garantir a tal docente, de forma consistente, sua formação continuada, numa pós-graduação. Na realidade o que se identificou é que surgem inúmeras dificuldades para promoção desta formação, o que vem ferir diretamente as proposições contidas nesta meta (ANDRADE; ARAÚJO; COSTA, 2018, p. 209).

Propõe ainda o PNE a seguinte estratégia: “(16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2014)

Sobre tal questão, destaca Vassoler (2019) que, para os profissionais da educação básica, o acesso aos Programas de Pós-Graduação muitas vezes se torna até mesmo impossível pelos múltiplos desafios encontrados em seu cotidiano, como por exemplo, a ausência de proventos e o descomprometimento por parte das Secretarias de Educação em garantir aos professores licenças e auxílios financeiros para que possam frequentar esses cursos. Assim, a autora frisa que aqui se destaca a inconsistência que possui entre o conteúdo e o texto político e como realmente acontece na prática.

Como Vassoler (2019, p. 7) descreve:

Esses aspectos que abarcam a compreensão da importância das Metas contidas no Plano e a disponibilidade de recursos financeiros, no que tange à formação docente, tornam-se preocupante, pois se compreende que o acesso aos programas de Pós-Graduação está cada vez mais restrito, fato este que vem contrário ao proposto no PNE 2014-2024.

Ainda sobre as estratégias, destacamos: a 16.2 que visa consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.”; a estratégia 16.4 vem enfatizando a ampliação de portais eletrônicos de fácil acesso de forma gratuita para auxiliar a prática do professor, sendo disponibilizados materiais didáticos e pedagógicos suplementares; a estratégia 16.5 que pretende ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; a 16.6pretende fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.” (BRASIL, 2014). Acrescido a tais ordenamentos, no Brasil, a legislação incluiu na Lei nº 9.394/96 uma nova Lei nº 12.056, de 2009, que permite que a formação continuada dos professores e capacitações dos profissionais de magistérios, seja realizada através de recursos e tecnologias de educação à distância.

Sobre tais questões, Vassoler (2019) pontua que a formação docente necessita de um olhar voltado a uma prática que tenha diálogo entre o contexto escolar e principalmente a sociedade. Assim, tal formação necessita se revestir de transformações que proporcionem condições acessíveis para aquisição de conhecimentos que é essencial para o desenvolvimento do profissional da educação, no qual tem como base em formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, alinhando planejamento à prática.

Vejamos de que forma as políticas educacionais de formação continuada se estabelecem com a realidade, com as vivências e com as práticas do cotidiano dos professores.

3. Percepções dos Professores sobre formação continuada no Brasil-Paraguai: um olhar para a prática

O *lócus* de nossa investigação, sobre as percepções dos professores de fronteira esteve delimitada nos municípios de Ponta Porã, sul de Mato Grosso do Sul, Brasil, e Pedro Juan Caballero, capital do Departamento de Amambai, no Paraguai, cidades-gêmeas que são separadas por uma única avenida, a Internacional.

Podemos destacar que estes municípios não possuem uma linha de divisão fluvial ou qualquer outra forma de divisão, mas sim uma fronteira seca com conturbação, sendo então denominadas cidades-gêmeas.

Em portaria de nº 125 de 21 de março de 2014, o Ministério da Integração Nacional, delibera que cidades-gêmeas são:

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014, p. 45).

Ponta Porã é um município brasileiro do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil. Faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Sua área territorial mede em torno de 5.335,08 km², e de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), com uma população estimada de 93.937 habitantes. De acordo com a Constituição de 1988, Ponta Porã está localizada em uma república federativa presidencialista, onde a administração municipal se dá pelo poder executivo (Prefeitura de Ponta Porã) e pelo poder legislativo (Câmara Legislativa de Ponta Porã).

Pedro Juan Caballero é a capital do departamento de Amambay, sua área territorial mede em torno de 4.733 km², o distrito tem um total de 115.583 habitantes, segundo o censo realizado pela *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC).

Pensar em fronteira como cenário de pesquisa sobre formação continuada, desperta um pensar e olhar sobre a forma que essa fronteira se constitui, levando em consideração a sua dinâmica de organização espontânea e livre, onde diariamente centenas de pessoas

cruzam a linha “imaginária” de um país para o outro, motivadas pelo comércio ou em busca de serviços educacionais e de saúde, estabelecendo vínculos e relações, mesclando o português com o espanhol e o guarani. A fronteira “[...] traz sua própria historicidade, tornando-se o limiar do limite, opondo-se ao conceito de espaço naturalizado que a ela foi designado durante muito tempo no interior das ciências” (BALLER, 2014, p. 15).

Selecionamos os sujeitos da pesquisa como sendo: quatro (4) professores da Educação Básica, sendo dois de Pedro Juan Caballero no Paraguai e dois de Ponta Porã no Brasil⁶. Denominaremos os sujeitos da pesquisa como Professor brasileiro², Professor brasileiro 4, professor paraguaio 1 e professor paraguaio 3. Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa seguiram as seguintes diretrizes: todos são de escolas públicas, atuam no ensino fundamental e mostraram-se interessados e à vontade para responder os questionários de forma tranquila quando proposto pelas autoras.

A coleta de informações junto aos sujeitos da pesquisa se fez por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas pela ferramenta de pesquisa do *Google Forms*⁷ por onde os mesmos foram informados do teor da investigação e de sua importância para lançar novas reflexões e novos conhecimentos científicos sobre a temática. Assinalaram um termo de consentimento autorizando a divulgação de seus pareceres para este estudo, onde também ficaram cientes sobre o sigilo e preservação de suas identidades. As respostas geradas a partir do mencionado instrumento foram analisadas considerando os objetivos propostos para este trabalho onde as autoras categorizaram algumas perguntas e suas respectivas respostas para análise e assim traçar algumas percepções e traçar as considerações finais. O tratamento e a análise dos dados foram realizados na perspectiva metodológica da análise de conteúdo e, para isso, nos apoiamos nas orientações Bardin (1977).

3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUAS PRÁTICA

As perguntas iniciais se reportaram a identificação dos sujeitos da pesquisa foi sondado se a formação continuada dos sujeitos da pesquisa foram realizadas por esforço próprio, independente do seu órgão de origem. Assim P1 respondeu que “*independente*”. O P2 que

⁶ As identidades dos professores sujeitos da pesquisa serão, por motivos éticos, preservadas.

⁷ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

“sim”. O P3 *“Por esfuerzopropio y por elórgano público”*. P4 que “Participo das formações ofertadas pelos órgãos estaduais e municipais; e participo por esforço próprio”. As assertivas indicam que há o interesse de poder público em possibilitar a formação docente, e ao mesmo tempo, os docentes buscam seu aperfeiçoamento de forma independente de seus órgãos de origem.

Foi indagado se o estado, através de suas políticas oferecem formação continuada, e se este tipo de formação é periódica. Todos afirmam que sim. P3 afirma que *“si, periodicamente”* e P4 que “sim e principalmente em 2020, devido ao contexto pandêmico. Da mesma forma que há uma busca do docente, há, da mesma forma, oferta por parte da política do governo. Importante notar que tais governos, são regidos pela normatização educacional e precisam cumprir as metas de qualificação do quadro e, automaticamente, da qualidade da educação.

Buscou-se sondar se as formações continuadas, seja por iniciativa própria, ou por oferta institucional, apresentaram impacto significativo para a atuação docente e consequentemente, melhoria da educação, conforme assertiva de Gadotti (2010). As respostas foram positivas. Destacamos P3: *“Sí, como haycambios constantes eneducación, laformación continua ayuda al docente a mejorarsuprática pedagógica y por consiguiente los alumnos aprenden mejor.”*. Assim refletiu P4:

As vezes. Essa pergunta é extremamente complexa, pois o impacto significativo dependerá muito da visão do professor (a) que recebe a formação, bem como do tema que está sendo abordado. Enquanto professora e formadora, observo que quando o tema não é significativo, não há um processo de identificação e isso não provoca um impacto significativo. Por essa razão, penso que estudar o local, ou seja, a região de fronteira poderá atrair os professores(as) pois, em poucos momentos estudamos sobre a história, a cultura e os aspectos educacionais da nossa fronteira”.

Destacamos que os professores, ao mesmo tempo que consideram importante o impacto positivo no processo formativo, ponderam sobre as especificidades dos conteúdos oferecidos. Assim, importante perceber os rumos das formações no sentido da aplicabilidade prática voltada para a qualidade da educação. Bernad Charlot (2000) nos elucida sobre a questão quando indaga sobre a relação com o saber, ao indagar que saber é esse e que relação é essa? Destaca a diferença entre saber e aprender, por onde ao aprender se adquire um saber. Para o autor, o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relação do sujeito com o mundo, com ele e com os outros. Assim, a educação deveria ter

como objeto os processos que levam o sujeito a adotar essa relação com o saber e não apenas, uma relação de acumulação de conteúdo. Por essa questão P4 ponderou que o impacto significativo, passa pela questão do significado que cada agente receberá para provocar o impacto esperado, uma aceção do sujeito, com o mundo e com os outros.

Foi indagado se os professores participam diretamente do planejamento da formação em rede. As respostas foram positivas, destacando a resposta de P3: “*Sí, elaborabamos Proyectos de Capacitación*” e P4: “Sim, participo como professora e como técnica da Secretaria Municipal de Educação”. No caso dos sujeitos participantes, tal participação advém de suas funções enquanto técnicos da educação municipal. Como destaque, os sujeitos informaram quais as atividades em que participaram: P1: “*Planeamiento, Sistema de Evaluación, Uso de TICs*”; P2 em grupo de planejamento; P3 como formador(a) e P4 como professor de formação no município de no ensino superior, atuando como conselheiro(a) de órgãos setoriais da educação.

Outra indagação foi em decorrência da pertinência entre os conteúdos e a legislação vigente da educação em cada país. Assim, destacamos P3 “*Sí, son acordes a la legislación educativa. Ejemplo: Evaluación Educativa, Técnicas de Enseñanza aprendizaje y otros*” e P4: “As últimas formações tangenciaram o estudo da nova Base Nacional Comum Curricular, ou seja, o tema está totalmente atrelado as novas demandas educacionais do Brasil”.

Uma questão procurou sondar sobre a relevância da temática que aborde as relações fronteiriças entre os países. Positivamente responderam, e justificando P3: “*Sí, es muy importante porque recibimos también niños brasileños que vienen a continuar sus estudios em Paraguay*” e P4: “Com certeza, estudar o local é fundamental para que os professores(a), possam compreender melhor os alunos que estão em suas aulas”. Buscando investigar mais sobre a temática, buscamos saber se o tema esteve presente em formações recentes. P3 afirma que houve formação com o tema em torno de 5 anos e P4 enfatizou que cursos sobre a região de fronteira são raros e recebem pouca visibilidade nas formações. Indagados sobre de onde partiu a iniciativa, foi esclarecido que por conta do Estado e em parceria com a Universidade Federal de Grande ourados – UFGD, através do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

Considerações Finais

Destacamos a concepção de que a qualidade da educação passa por um complexo de execução que inclui não apenas pensar conteúdos intelectuais de conhecimento. Envolve assuntos de saberes que envolvem da comunidade, a escola, os profissionais que dela participam, sobre assuntos da vida social, política, econômica e cultural. Nesse sentido, a educação é entendida como uma educação que propicia qualidade, no contexto da vida, na formação de seu *ethos* cultural e da delimitação de seus recursos para um bem viver. Isso passa pelo entendimento do sujeito coletivo, de atitudes participativas e de acesso ao saber, inserido numa perspectiva de objetivações e sentidos.

É perceptível que a legislação da educação nos países estudados, estão inseridas num contexto global, por onde a educação vem sendo planejada em uma acepção de organicidade voltada para um modelo gerencial cujo objetivo é uma formação direcionada para o mercado. Por esse entendimento, o planejamento das políticas educacionais, que envolvem as diretrizes e leis da educação no Brasil e no Paraguai perpassam por um caminho que devem responder a tais objetivações.

O processo de formação continuada não só visa a atender a tal concepção, como a formar perfis que venham a atender as especificidades das resoluções e projetos governamentais. Para além de desses aspectos, a formação continuada proporciona reflexão e questionamentos que, pode ser portadora de saberes que venham a contribuir com a formação humana e social dos professores e conseqüentemente oferecer impactos às práticas pedagógicas, e por conseguinte, a melhoria da qualidade da educação. Por tais percepções, reafirmamos as orientações de Gadotti (2010) e Vassoler (2019) no reforço de que a formação continuada necessita de sentidos, de saberes direcionados à prática, de um olhar focado no diálogo entre o contexto do conhecimento, fomentado na instituição escolar, os saberes e a sociedade, para que assim, possamos obter um resultado de qualidade.

A problemática do estudo indaga se a formação continuada nos países do Brasil e Paraguai contribui para responder às demandas pedagógicas contemporâneas. Por esta perspectiva, os estudos indicam que estas são respondidas, na medida em que os países fundamentam a legislação vigente, em consonância com as perspectivas de uma educação voltada para o atendimento ao mercado, assim, o planejamento globalizado e internacionalizado, envolve todo um referencial que responde a tais planos.

Por essa perspectiva, a pesquisa colaborou para consolidar e esclarecer que as propostas de formação continuada, para além do cumprimento de regras legais da educação nos países, tal processo requer um novo entendimento e novo direcionamento na sua plataforma de execução.

Por essas questões a pesquisa demonstrou que as percepções teóricas de Moacir Gadotti (2020) nos ajudam a entender que a formação continuada requer sentidos que envolvam saberes entre escola e sociedade, que estão longe de se encaixar em uma concepção de educação empresarial adotada pelos países em questão impactando assim, numa educação de qualidade.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

ANDRADE, Saulo José Veloso de; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; COSTA, Antônio Roberto Faustino da. **Reflexões sobre a formação docente e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024): perspectivas para a educação**. In: Políticas Públicas na Educação Brasileira: Formação de Professores / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 225 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 7)

BALLER, Leandro. **Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1945-2014)**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Título VI dos profissionais da educação**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.056%2C%20DE%2013,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso: 10 de Nov. de 2021

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria nº 125 de 21/03/2014.** Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da União de 26 mar 2014. Disponível em <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=226680>. Acesso em 21 set. 21.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (**IBGE**). Censo Brasileiro de **2010**. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação, 2010. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em: 13/01/2022

SANTOS, Maria Rosangela dos. **Formação continuada de professores na tríplice fronteira.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latinos Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas/** Marilda Pasqual Schneider. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

PARAGUAI. **Plan Nacional de Educación 2024.** Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardoso. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 2009. Disponível em: www.mec.gov.py. Acesso em: 10 set. 2021.

PARAGUAI. Ley n. 1.264 del 26 mayo 1998. **Ley General de Educación**. Assunción, 1998. Disponível em: www.mec.gov.py. Acesso em: 15 set. 2021.

PARAGUAI. Ley n. 1.725 del 13 setiembre de 2001. Que establece **Estatuto del educador**. Assunción, 2001. Disponível em: www.mec.gov.py. Acesso em: 15 set. 2021. Disponível em <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas>. Acesso em 12 set.2021.

VASSOLER, Márcia Cecília. **Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 18. Maio de 2019