



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ÁDRIA CRISTINA EUBANK OLIVEIRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS DE PONTA PORÃ /MS - BRASIL**

**Campo Grande/MS
2020**

ÁDRIA CRISTINA EUBANK OLIVEIRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS DE PONTA PORÃ/MS - BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração: Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira

**Campo Grande/MS
2020**

A444f Almeida, Ádria Cristina Eubank Oliveira de
Formação continuada de professores do ensino fundamental
I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã-MS, Brasil/ Ádria
Cristina Eubank Oliveira de Almeida. – Campo Grande, MS:
UEMS, 2020.
160f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula Camilo Pereira.

1. Escolas fronteiriças 2. Educação continuada 3. Ensino
fundamental 4. Professores – Formação I. Pereira, Ana Paula
Camilo II. Título CDD 23. ed. – 371.12

ÁDRIA CRISTINA EUBANK OLIVEIRA DE ALMEIDA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS DE PONTA PORÃ/MS - BRASIL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: ___ / ___ / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Milquizedeque Pereira de Almeida, o Lindo, pelos incentivos constantes, apoio mútuo, compreensão irrestrita, paciência; incentivos, inclusive financeiros, para que profissionalmente eu pudesse ter crescimento intelectual. E, por nossos vinte e sete anos de cumplicidade, expresso nesta dedicatória minha gratidão e amor. Te admiro, te amo intensamente!

Dedico, também, aos meus filhos, Diego Eubank de Almeida, Amanda Eubank de Almeida e Renato Eubank de Almeida, pela compreensão na ausência e, sobretudo, pelo apoio; meu desejo é de deixar algo para vocês, portanto, começo pelo exemplo, pela determinação e pelo esforço.

Ao orientador Prof. Dr. Orlando Moreira Junior (*in memoriam*), que abriu as portas para que eu pudesse alçar voo em meio à necessidade de conhecimento, oportunizando o meu desenvolvimento como pesquisadora do município de Ponta Porã – MS; desenvolvimento que se faz tão necessário para o docente. O professor Orlando compreendia que não existe a possibilidade de atuar como profissional na Educação Básica sem dar a devida importância para a fase infantil, tão importante no desenvolvimento da criança.

Acredito na mudança da educação brasileira, e, para que essa mudança possa se concretizar, é preciso incluir a pesquisa no processo de compreensão das complexidades e realidades vividas em nossas escolas. Essa responsabilidade me instiga o desejo de iniciar essa mudança investindo no conhecimento e na transformação da minha prática diária. Você, Professor Orlando, foi meu mentor; aprendi a ser simples convivendo contigo; sempre levarei comigo o seu sorriso, a sua organização e visão, a sua compreensão e suas contribuições a respeito da escrita, possibilitando materializar, por meio desta dissertação, os seus ensinamentos sinceros: “antes de ser Doutor sou Professor”. Em tão pouco tempo, professor, você deixou o seu legado gravado em nossos corações, multiplicando da sua sabedoria, conhecimento e visão.

À Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira, por me receber com todo carinho, compreensão, incentivo, e por acompanhar *pari passu*, traçando a continuidade e tornando possível a concretização desta trajetória tão importante e necessária como profissional. Serei eternamente grata por tornar esta jornada inspiradora, com vivacidade e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque o reconheço como meu criador, e de todas as coisas, mistério que procuramos desvendar sem desacreditá-lo.

A Jesus Cristo, no qual depus e reconheço sua paternidade, assim como quero seu DNA.

Aos meus pais, Manoel Alves de Oliveira e Doroti Eubank de Oliveira, batalhadores e incentivadores do meu crescimento físico e intelectual, mesmo em meio a tantas dificuldades; enfim deu certo! valeu a pena! Eh, eh, valeu a pena, eh eh.

A você, Milquize deque Pereira de Almeida, meu “Lindo”! Pode ser que as palavras sejam minimizadas frente ao valor do que realmente sinto. Todos os dias agradeço a Deus por estar ao seu lado, por tê-lo como suporte, incentivo e inspiração. Meu financiador e apoiador, que não mediu esforços nas etapas da minha trajetória em busca do conhecimento, sempre acreditando que eu poderia alçar novos voos, mesmo com um laudo que declarava os níveis de dificuldades, impossibilidades, probabilidades de insucessos, um pacote de “dis” que rotula e limita quem assim é diagnosticado. A você, que muitas vezes abdicou do seu tempo para preservar e ampliar o meu, deixo aqui minha gratidão: te amo muito!

Agradeço, também, a minha sogrinha amada, Joaquina Ferreira de Almeida, e ao meu “sogrão”, Abílio Pereira de Almeida, pelo carinho, incentivo irrestrito sempre.

Aos meus filhotes, os quais além de amar, me orgulho imensamente, Diego Eubank de Almeida, Amanda Eubank de Almeida e Renato Eubank de Almeida, agradeço a compreensão pela ausência, o carinho, apoio e incentivo; espero deixar o exemplo do esforço e a lição que muito cedo aprendi: que ninguém pode dizer o que você pode ou não ser, somente você pode dizer o que será e aonde pode chegar; você decide, e poderá ser o que escolher; tracem os seus caminhos!

Obrigada Amanda e Renato, e também às pessoas que tem um laudo, já que qualquer um de nós pode alcançar tudo o que quiser, ainda que haja necessidade de um esforço maior, estudando mais do que seus colegas, lendo, se necessário for, de 4 a 5 vezes, o que resulta em privação de seu tempo social, mas que garante a conquista da formação que escolher. Disso depende o sucesso para concretização dos seus sonhos; se esforcem! Vocês têm o nosso amor, admiração, apoio e a proteção de Deus. Acreditamos no potencial de vocês!

Aos cunhados e cunhadas, sempre incentivadores.

Ao meu sobrinho Marthus Matheus Vanello pelo apoio com os gráficos, e a todos os sobrinhos que amo: Felipe, Gabriel, Tainara, Talita, Murilo, Cássia, Giovana, Esdras, Priscila e Maisa.

Ao Prefeito Hélio Peluffo Filho, que por meio da sua secretária municipal de Educação, Maria Leny Antunes Klais, viabilizou a realização da pesquisa nas escolas municipais. Agradeço por todo apoio e incentivo, amor dispensado em todas as caminhadas da minha trajetória profissional, muito obrigada!

À Diretora de Departamento Pedagógico, Cintia Faiele Hensel, e à Técnica do Departamento, Ana Fretez Cristaldo Marques, por possibilitarem e disponibilizarem o Projeto Municipal de Formação Continuada. Obrigada, também, pelo apoio irrestrito, e por disponibilizar a equipe maravilhosa, com a qual mantive contato, estendendo meus agradecimentos, pelo profissionalismo e dedicação, a todos os técnicos e profissionais administrativos da Secretaria Municipal de Educação.

Às diretoras, aos diretores adjuntos e aos coordenadores das escolas municipais, Escola Municipal Marly Caballero Rojas, Escola Pólo Municipal Ramiro Noronha, Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves, Escola Pólo Municipal João Carlos Pinheiro Marques, Escola Pólo Municipal Prefeito Adê Marques, onde foram desenvolvidas as pesquisas de campo. Em especial, aos professores pesquisadores do Ensino Fundamental I que participaram desta pesquisa.

Obrigada, especialmente, à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira, por me aceitar em um momento muito importante e delicado, já que a perda só pode ser superada quando encontramos apoio, suporte, incentivo e profissionalismo.

A Lucimeire Correa Anastácio, pelo incentivo e ânimo, pela parceria nas produções e conselhos sempre motivadores.

A Rosemary Bueno, pelo apoio nas escolas para desenvolvimento da pesquisa de campo.

A Cinthia Fabiane Fonseca Caballero, pela parceria, compreensão e apoio diários.

Aos professores, funcionários e colegas do PROFEDUC-UEMS que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos diretores, coordenadores e colegas de profissão, que me apoiaram, incentivaram e me compreenderam em meio a essa trajetória tão importante em minha jornada profissional.

A todos os disléxicos que porventura tenham declarado em seu laudo a condição que nos compõem, sem crise, sem drama; nascemos com um diagnóstico que, em nossa infância, trouxe um peso muito grande, por conta da falta de um laudo, pelo peso que os pais têm no

momento da alfabetização, pelo desconhecimento da dificuldade por parte dos professores; nesse sentido somos diferentes. Aqui deixo a receita para o que precisamos: estudar e ler várias vezes o mesmo texto, a ponto de ruminar, se preciso, leia 5 vezes; determinação e esforço, muito mais do que seus colegas de turma. No final, compreenderá que isso se tornará uma vantagem, se utilize das ferramentas da tecnologia para auxiliá-lo, não se sinta inseguro ou desanimado.

Talvez como eu, você leve um pouco mais de tempo, mas poderá conquistar tudo o que quer. Pais de disléxicos: não façam da agenda de seu filho algo insuportável; ele vai precisar de amor, compreensão, do seu tempo; vá a escola constantemente, exija redução de turma, suporte de estagiário na turma, planejamento para adaptação de currículo, se necessário, prova oral, utilização de computador em sala de aula; não deixem que ninguém o chame de preguiçoso, e auxilie, porque muitos vão rotulá-lo e desclassificá-lo.

Lutamos por inclusão, mas temos que comprovar por meio de laudo, com prazo menor de 1 ano, para poder gozar do benefício em vestibular, concurso. Aquele tão excludente atestado de pobreza fora superado. Precisamos avançar na legislação porque não temos mudanças nas condições para as pessoas com deficiência, déficit ou transtornos. O custo de um laudo é alto porque exige um atendimento multiprofissional para, no final, atestar que sua condição é irreversível, que não muda, mas que pode avançar.

Deixo meu agradecimento a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), onde realizei laudo de dois dos meus filhos e o meu, pelas orientações iniciais e pela oportunidade de participar do programa para atendimento para quem mora fora do domicílio, bem como atendimento com valores reduzidos, tornando acessível e possível a realização do laudo. Como contribuição, em anexo, compartilho o meu laudo, para fins de compreensão da complexidade da aprendizagem, manifestada particularmente em cada ser humano, neste caso, o disléxico.

“Inclusão ainda beira à exclusão”, precisamos mudar essa realidade!

Tudo está acontecendo ao mesmo tempo: o atraso, a burocracia e a inovação. É importante ter uma visão realista, mas não desesperançada, niilista, destrutiva. Apostar mais na mudança, em novas possibilidades que se concretizam, do que no pessimismo desesperançador e corrosivo.
(MORAN, 2007).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise sobre a necessidade de formação continuada, enquanto suporte e subsídio, da prática docente, bem como da percepção dos processos educativos abordando, as contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas fronteiriças. A abordagem da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, nos anos de 2017-2019, justifica-se pela necessidade do aprimoramento profissional pautado na superação das dificuldades do cotidiano escolar e do reconhecimento das demandas locais existentes na fronteira. Desse modo, a pesquisa tem por objetivo analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do Ensino Fundamental I, contribuindo para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, considerando as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, o levantamento de dados sobre os cursos de formação continuada oferecidos nos anos de 2017-2019, a aplicação de questionários semiestruturados com professores da Rede Municipal, verificando para isso o atendimento às características presentes nas escolas fronteiriças, avaliando quais as dificuldades em sala de aula e qual o resultado da formação ofertada no município. A intenção de fundamentar a pesquisa e analisar as propostas de formação continuada em serviço, como garantia da política pública em nível nacional, estadual e municipal, buscou refletir sobre os aspectos educacionais que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã constituem pela particularidade de serem escolas de fronteira. Em síntese, a pesquisa compreendeu que não foi considerada a relevância da temática nas formações continuadas realizadas nos anos 2017-2019, uma vez que no projeto de formação continuada do município não constam estratégias, debates, orientações sobre a especificidade local, sendo manifestado pela maioria dos professores que participaram da pesquisa que não foi trabalhada a temática a respeito da particularidade e reconhecimento da especificidade de escolas fronteiriças. Além disso, os docentes que atuam nas escolas reconhecem a condição e a presença dos estudantes de cultura paraguaia, porém, não há alusão, no interior da escola, de uma formação local para os professores com possibilidades de adaptação curricular, assim como não há o desenvolvimento de estruturas de planejamento necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formulação das políticas públicas.

Palavras-chave: Escolas Fronteiriças. Formação Continuada. Fronteira. Ponta Porã.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the need for continuing education as support and support of teaching practice and the perception of educational processes addressing the contributions of this training to the professional development of teachers in border schools. The approach of the continuing education of teachers of the initial years of Elementary School I, in the Municipal School Network of Ponta Porã, in the years 2017-2019, is justified by the need for professional improvement based on overcoming the difficulties of daily school life, and the recognition of local demands existing at the border. Thus, the research aims to analyze how continuing education courses include elementary school teachers, contributing to teaching work in border schools, considering local specificities and the main issues existing in the school environment. Methodologically, a bibliographic review was carried out, data collection on the continuing education courses offered in the years 2017-2019, application of semi-structured questionnaires with teachers of the Municipal Network, verifying for this the attendance to the characteristics present in border schools, evaluating what difficulties in the classroom and what the result of the training offered in the municipality. The intention to base the research and analyze proposals for continuing education in service as a guarantee of public policy at the national, state and municipal levels sought to reflect on the educational aspects that the schools of the Municipal Education Network of Ponta Porã constitute the particularity of being border schools. In summary, the research understood that the relevance of the theme was not considered in the continuing formations carried out in the years 2017-2019, in the project of continuous formation of the municipality there are no strategies, debates, orientations on local specificity and the majority of teachers who participated in the research stated that the theme was not addressed on the particularity and recognition of the specificity of border schools, in addition, teachers working in schools recognize the condition and presence of students of Paraguayan culture, however, local training for teachers with possibilities of curricular adaptation, and the development of planning structures necessary for the development of learning and formulation of public policies, are not alluded to.

Keywords: Border Schools. Continued Training. Border. Ponta Porã.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Linha Fronteira Internacional BRA- PY.....	20
Figura 2 - Registro fotográfico da faixa das escolas pesquisadas.....	90
Figura 3- Ditado visual do acervo pessoal de Anastácio (2018)	93
Figura 4 - Calendário Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã - 2019.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais dificuldades, pontos positivos e necessidades apontados pelos professores.....	78
Quadro 2 - Escola Municipal Marly Caballero Rojas.....	95
Quadro 3 - Escola Polo Municipal Ramiro Noronha.....	96
Quadro 4 - Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves.....	97
Quadro 5 - Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/ Extensão Agapito de Paula	99
Quadro 6 - Escola Polo Municipal Prefeito Ade Marques	100
Quadro 7 - Escola Municipal Marly Caballero Rojas	114
Quadro 8 - Escola Polo Municipal Ramiro Noronha	115
Quadro 9 - Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves.....	117
Quadro 10 - Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/ Extensão Agapito de Paula.....	118
Quadro 11 - Escola Polo Municipal Prefeito Ade Marques.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de formação no curso de graduação.....	87
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	87
Gráfico 3 - Situação funcional dos professores.....	88
Gráfico 4 - Salas do Ensino Fundamental I.....	89
Gráfico 5- Presença de alunos brasileiros e paraguaios	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Projeção de Qualidade da Educação Básica do IDEB 2015-2021.....	72
Tabela 2 - Projeção de desempenho do PISA 2015 – 2021.....	72
Tabela 3 – Ideb das escolas municipais de Ponta Porã.....	72
Tabela 4 - Cursos de Formação Continuada para os professores do Ensino Fundamental I	83
Tabela 5 - Escolas participantes na realização da pesquisa.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
APM	Associação de Pais e Mestres
APC'S	Atividades Pedagógicas Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHP	Carga Horária Pedagógica
CIB	Comissão Intergestora Bipartite
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CHP	Carga Horária Pedagógica
FCPS	Formação Continuada de Professores em Serviço
FIP/Magsul	Faculdades Integradas de Ponta Porã
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental do Magistério
GEO	Global Environment Outlook
HA	Hora Atividade
HP	Hora Projeto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Identificação do Grupo de Entrevistados dos
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Leis das Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLERCE	Laboratório Latino Americano
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC C y T	Ministério de Educación e Cultura, Ciencia y Tecnologia
MEC PY	Ministério Educación e Cultura del Paraguay
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul (Estado)
ONG'S	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PELA	Programa de Educación Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica
PDFF	Programa de Promoção de Defesa do limite internacional
PDIF	Plano de Desenvolvimento Integrado da Fronteira
PDR-MS	Plano de Desenvolvimento Regional Mato Grosso do Sul

PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEIBF	Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PEIF	Programa de Escolas Interculturais de Fronteira
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PY	Paraguay
Qedu	QEdu: aprendizado em foco
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TERCE	Tercer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo
UE	União Europeia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FORMAÇÃO CONTINUADA E NOVAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÁTICA DOCENTE	25
1.1 Breve histórico dos diversos alcances da formação continuada.....	26
1.2 A formação continuada em foco: análises sobre algumas experiências	36
1.3 Formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental I: principais tendências e problemáticas	52
2 ESCOLAS FRONTEIRIÇAS DE PONTA PORÃ-MS E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	63
2.1 O planejamento governamental da educação no contexto da questão fronteiriça e da Formação Continuada.....	70
2.2 Os cursos de formação continuada ofertados aos professores pela Rede Municipal de Ponta Porã – MS.....	82
2.3 Breve histórico das escolas públicas municipais de Ponta Porã – MS analisadas na pesquisa	89
2.4 A visão dos professores em relação aos cursos de formação continuada em Ponta Porã – MS.....	92
3 CAMINHOS ABERTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	104
3.1 Formação de professores: contato direto com a realidade da escola.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICES	135
APÊNDICE A - Proposta de Intervenção	135
APÊNDICE B - Roteiro dos questionários para professores da Rede Municipal de Ensino – 1º A 5º anos do Ensino Fundamental	147
ANEXOS	149
ANEXO A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	149
ANEXO B – Censo Escolar 2019 - Formulário do Aluno.....	151
ANEXO C - Resolução/SEME n. 10, 10 de Dezembro de 2019.....	154
ANEXO D – Laudo de dislexia	158

INTRODUÇÃO

Esta dissertação destaca a importância da pesquisa e do debate sobre a formação continuada, bem como a utilização de investimentos destinados à educação por meio dos Governos Federal, Estadual e das Secretarias Municipais de Educação, considerando a formação continuada como suporte e subsídio da prática docente e sua importância para os processos educativos, recorrendo à análise das contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas fronteiriças.

A leitura sobre o contexto educacional em região de fronteira nos leva a compreender esse espaço como resultante de relações sociais particulares desse recorte específico, seja em razão da temática (Educação), seja devido à questão geográfica (fronteira).

A região de fronteira conforme Oliveira (2015, p.236) ressalta é: “muito mais complexa do que a aparência permite advertir, é resultado de um mapa dinâmico – multiforme e mutável”, o que leva o autor a destacar que tal fato apresenta dinamismo nas cidades da fronteira, bipolaridade, ou seja, “quanto mais próxima estiver uma comunidade de uma linha fronteira, maior será a influência direta e simultânea desta lógica”, presentes nos acordos governamentais, câmbios de moedas, ditados pelas organizações econômicas e políticas.

Por que a fronteira? Como aponta Poulantzas (1990, p. 113), “as fronteiras são um dispositivo de organização do espaço social.” Ou seja, a fronteira é muito mais do que uma delimitação ou uma linha imaginária que divide dois países, a fronteira não é só física, ela faz parte do poder simbólico, de identidade e de controle, de uso do território, pelo qual os sujeitos que vivenciam esse espaço nutrem o sentimento de pertença.

Conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, o limite internacional é caracterizado como uma “faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para a defesa do território nacional e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2016, p. 26).

No que se refere ao município de Ponta Porã, vale mencionar brevemente alguns elementos históricos. Ponta Porã foi criada em 25 de março de 1892, porém a emancipação política administrativa do município ocorreu por meio do Decreto nº 617, do dia 18 de julho de 1912.

Ponta Porã está localizada na fronteira com o Paraguai, constituída de fronteira seca, delimitada por uma rua, formando uma linha imaginária com a cidade de Pedro Juan

Caballero, capital do Departamento de Amambay, configurando uma área de conurbação internacional.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), Ponta Porã é um município de médio porte, pertencente ao estado do Mato Grosso do Sul. Conforme o censo populacional de 2010, o município possuía uma população de 77.872 habitantes, dos quais 62.067 residem na zona urbana e 15.805 na zona rural. Ponta Porã carrega em seu nome os traços de sua origem guarani e espanhola, que significa Ponta Bonita. Cidade contígua, ela está há 316 quilômetros da capital Campo Grande – MS. É denominada “Princesinha do Ervais”, reflexo da produção e extração da erva mate. Pedro Juan Caballero é capital do Departamento de Amambay do Paraguai, e apresenta uma população estimada em 151.395 habitantes, segundo Atlas Censal del Paraguay¹. (DGEEC, 2012, p. 99).

A fronteira seca que separa as duas cidades se dá por um eixo longitudinal de 50 metros de largura, demarcando o limite internacional entre Brasil (Ponta Porã) e Paraguai (Pedro Juan Caballero) por uma linha de 13.800 metros de extensão, constituindo, assim, um território complexo e de atividades multinacionais.

Há uma interdependência das duas cidades, dada a abrangência das relações sociais que contribuem para a materialização de fluxos intensos e livres de fiscalização, já que há incessante tráfego de pessoas, com desenvolvimento expressivo de comércio e serviços, que ocorrem por conta da forte influência da faixa de fronteira exercida nas cidades-gêmeas no decorrer da formação social e cultural dos povos.

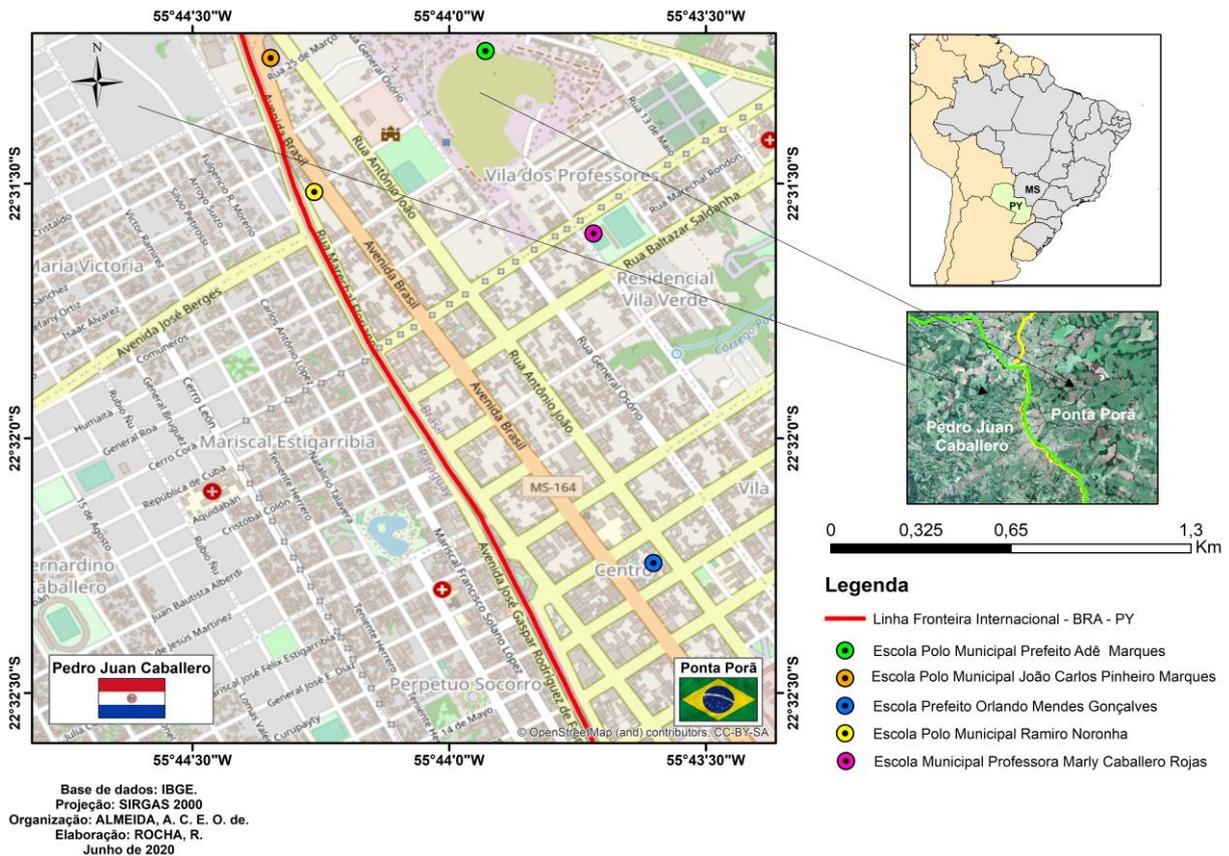
Devido a essa posição geográfica e às relações sociais produzidas, os aspectos educacionais são bastante peculiares, assim, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação docente, devem oferecer ao professor metodologias de como ensinar para culturas diferentes, de tal maneira que atenda à necessidade de todos os alunos, rompendo com as barreiras linguísticas e físicas, e resultando na elevação de qualidade de ensino e aprendizagem, de forma a respeitar as diferenças e características peculiares inerentes a esta diversidade.

Sendo assim, o contexto educacional analisado localiza-se em uma região de fronteira seca, constituída pelas cidades-gêmeas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, no Brasil e Pedro

¹ Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). Atlas Censal del Paraguay 2012, que reúne información geográfica y estadística actualizada de los diez y siete departamentos de la República del Paraguay y sus distritos. Disponível em: <<https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/atlas-demografico/Atlas%20Demografico%20del%20Paraguay,%202012.pdf>>

Juan Caballero, no Paraguai, com foco para a cidade brasileira, que delimita o **recorte espacial** da pesquisa.

Figura 1 – Mapa Linha Fronteira Internacional BRA- PY



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020.

Nessa área estão presentes, constantemente, o movimento de intercâmbio e conexão entre os habitantes, representadas pelo cotidiano dessas cidades, ou seja, presentes nas relações interpessoais (culinária, casamentos, comércio, festividades), como também nas práticas sociais que relacionam a questão educacional, trazendo diversas peculiaridades para esse âmbito.

Assim, a temática delimitada nesta pesquisa, que constitui nosso objeto de análise, suscita alguns questionamentos relacionados aos cursos de formação continuada, no que se refere à presença dos estudantes paraguaios nas escolas brasileiras. Esse fato nos leva a algumas indagações, tais como: Os cursos de formação continuada ofertados pela Rede

Municipal de Ensino têm abordado tal questão? Eles trazem possibilidades para resolver, minimizar, compreender os desafios vivenciados no dia a dia desta realidade escolar?

Diante de tais questionamentos, o objetivo desta pesquisa é analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do Ensino Fundamental I, bem como a contribuição deles para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, a partir da consideração das especificidades locais e das principais questões existentes no ambiente escolar.

No que se refere à metodologia, este trabalho se constitui de revisão documental, bibliográfica e análise empírica (questionários semiestruturados). Realizou-se, para tal intento, o levantamento de dados dos cursos de formação continuada oferecidos no município nos anos de 2017-2019, os quais definem o recorte temporal da pesquisa. Justifica-se a escolha desse recorte temporal por meio da proposta de formação continuada da atual gestão e pelo ingresso desta pesquisadora, como servidora efetiva, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, no nível da Educação Básica.

No censo escolar² de 2018, a educação em Ponta Porã - MS contava com 58 escolas distribuídas em: 12 escolas estaduais, sendo 4 rurais; 32 escolas municipais urbanas, sendo 5 escolas rurais e 02 escolas indígenas; 13 instituições privadas (todas ofertando atendimento à zona urbana) e 1 Instituto Federal em zona rural.

Como procedimentos, a pesquisa se pauta também na realização de reuniões com técnicos da Secretaria Municipal de Educação e na aplicação de questionários semiestruturados com professores da Rede Municipal. Destaca-se ainda que a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, pelo Comitê de Ética e Pesquisa - Parecer Consubstanciado número 3.242.811, aprovado em 3 de abril de 2019, entretanto, os questionários foram realizados, posteriormente, assim que aprovados.

Ludke e André (1986) destacam que o problema é redescoberto no campo. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, desenvolvendo experiências com outros povos e outras culturas, por isso a realização de questionários e entrevistas como forma de balizar esse entendimento.

Considerando a proximidade dessas escolas da linha internacional, selecionamos 5 escolas municipais de zona urbana, situadas até aproximadamente 1000 metros, são elas: Escola Municipal Marly Caballero Rojas, Escola Pólo Municipal Ramiro Noronha, Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves, Escola Pólo Municipal João Carlos Pinheiro Marques,

² Censo Escolar/INEP 2528. Notas técnicas, disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>>

Escola Pólo Municipal Prefeito Adê Marques. Assim, enfatizamos, ainda, que o foco da pesquisa foi a Educação Básica direcionada para o Ensino Fundamental I.

A finalidade da análise respaldada nesses procedimentos é identificar o problema, enfatizado pela seguinte perspectiva: a questão fronteiriça é vista como uma problemática para o processo de ensino e aprendizagem e tal demanda é atendida nos cursos de formação continuada que os professores realizam?

Existe um problema relacionado à formação docente, que desconhece e não valoriza a realidade da fronteira, composta pela diversidade, no que diz respeito à presença dos estudantes paraguaios matriculados regularmente nas escolas brasileiras³, e esse fato acarreta desafios para a Secretaria Municipal de Educação na elaboração de uma formação continuada que reflita e compreenda a realidade da presença do aluno paraguaio, e por sua vez, contextualize e debata essa realidade com os professores.

Em outras palavras, existe uma demanda, por parte dos educadores, para que se incentive a realização de formação continuada, considerando pesquisas e discussões em que os professores possam participar, como forma de dar subsídio para os docentes que atuam na Educação Básica no Ensino Fundamental I, possibilitando que eles se baseiem em ações efetivas voltadas para o ensino e para a aprendizagem desses alunos no momento em que iniciam o processo de alfabetização.

Entendemos que incluir esta temática nos cursos de formação continuada da Rede Municipal é essencial como forma de reconhecer a especificidade local, considerando para tanto a participação e contribuição dos profissionais docentes, pesquisadores da Rede, que retrataram essa realidade em suas produções científicas e dissertações, cooperando com a sua experiência comprovada em anos de efetivo exercício.

Considerando o objetivo identificado nesta pesquisa, a hipótese levantada é que diante da problemática descrita, referente às especificidades das escolas fronteiriças, observa-se que os cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal não consideram os desafios inerentes à diversidade fronteiriça, mais notadamente no que respeita à presença de estudantes paraguaios inseridos nas escolas de Ponta Porã.

Nesse sentido, trataremos as considerações sobre a formação continuada analisando os termos que estão expressos e estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96

³ A adequação do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã (PME) 2015-2025 confirma a presença dos alunos paraguaios nas escolas fronteiriças: “[...] uma de suas principais características é a singularidade fronteiriça, transformando-a em uma região atípica, refletindo essa particularidade nos ambientes educacionais construídos a partir “de um verdadeiro mosaico cultural”, apresentando um alto índice de alunos paraguaios, frequentando as escolas brasileiras.” (PONTA PORÃ, 2014, p. 1).

(LDB), bem como as várias conceituações presentes nos artigos 61, 62, 63, 67 e 87, dentre outros, os quais propõem a formação continuada em serviço, definindo a política de formação continuada no âmbito das políticas da Educação implementadas no Brasil, seus aspectos legais e suas concepções de formação.

Por meio da obrigatoriedade de efetivação da lei, assim como da responsabilidade de ofertar programas de formação continuada, alcança-se o *status* de política pública regulamentada. Assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUMDEF) promove tal efetividade, sendo o primeiro a ser respaldado legalmente para o financiamento da formação continuada, alterado em 2007 para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Com base neste diagnóstico, pretende-se, a partir da visão dos professores e da identificação de suas demandas, apresentar uma proposta de intervenção, que parte da ação de considerar o estudante paraguaio como um agente social importante a ser abordado, tanto pela diversidade cultural quanto pela questão da língua, especialmente no processo de alfabetização. Assim, direcionamos nossa proposta, no sentido de inclusão da temática, por meio de rodas de conversas aos sábados letivos, de modo que a Secretaria Municipal de Educação discuta alternativas, junto aos docentes, em busca de metodologias que versem a respeito do ensino para culturas diferentes, no intuito de auxiliar o docente na práxis pedagógica voltada para a inclusão de todos os estudantes. Dentro dessa perspectiva, desenvolver o conhecimento básico sobre as línguas espanhola e guarani também se torna um suporte imprescindível.

Assim, nosso intuito é avançar na esfera da contextualização, de modo que a formação continuada, em serviço, dê subsídio aos profissionais da educação que atuam nas escolas fronteiriças, visando contribuir para a qualidade da aprendizagem e superação dos problemas educacionais, já que ao contemplar esta realidade, pode-se obter resultados voltados para a elevação do índice escolar do estudante.

Em síntese, apresentaremos a estrutura da pesquisa, que foi desenvolvida em três capítulos e, também, por meio de uma proposta de intervenção. Destacamos a constituição integral da pesquisa, a qual se configura nos seguintes capítulos: Capítulo 1: “Formação continuada e novas possibilidades de sentidos e significados à prática docente”. Nele discutimos a formação continuada por meio da perspectiva de autores que se debruçam sobre a temática, bem como refletimos a formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, foco de nossa análise. No Capítulo 2, “Formação Continuada de Professores

do Ensino Fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã – MS”, tratamos das especificidades das escolas fronteiriças, considerando nosso foco espacial, o caso de Ponta Porã - MS. No Capítulo 3, “Caminhos abertos para a formação docente”, apresentamos alguns resultados da pesquisa de campo, baseada na formação do professor e em seu contato cotidiano com a realidade da escola. A partir desses resultados, encaminhamos algumas abordagens para reflexão e apresentação na proposta de intervenção.

Por fim, a proposta de intervenção, como já destacada anteriormente, se constitui como uma proposição de cursos, relativos a essa demanda específica de formação continuada, para professores do Ensino Fundamental I nas escolas de fronteiriças de Ponta Porã.

A proposta de intervenção se configura a partir das expectativas expressas pelos professores que responderam aos questionários e/ou entrevistas, indicando a possibilidade de se mostrar como um canal de viabilização dessa iniciativa, revelando seus sentimentos acerca dessas mesmas expectativas.

Por fim, apresentamos os resultados desta pesquisa buscando propor uma discussão, sobre a formação continuada em serviço, que possa contribuir com uma abordagem que retrate as especificidades das escolas de fronteira.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA E NOVAS POSSIBILIDADES DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÁTICA DOCENTE

Diversos estudos vêm sendo realizados sobre formação continuada, destacando as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais no trabalho docente.

A formação continuada de professores é uma importante ferramenta, que auxilia os educadores no processo de ensino e aprendizagem, na busca por novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional, bem como no desenvolvimento de novas possibilidades de sentidos e significados para a prática docente.

Reconhecer o contexto escolar, e identificar as necessidades do público-alvo, é fundamental para que a formação continuada tenha sentido e significado na organização do trabalho docente. Os professores precisam compreender sua própria realidade institucional, com aporte da gestão escolar, que pode propor análises dessa realidade mediante a visão dos docentes e, conseqüentemente, promover a sua transformação.

Pesquisas realizadas e alinhadas com a gestão da escola podem surtir efeitos práticos, pois podem responder mais efetivamente às necessidades de transformação por meio de propostas e do desenvolvimento de cursos de formação continuada, uma vez que essas pesquisas visam, diante da realidade vivenciada pelo docente, alcançar os elementos imprescindíveis para que as temáticas sejam estabelecidas no interior da escola. Essa dinâmica promove a busca de possíveis soluções, caso haja a oportunidade de participação do docente engajado e comprometido com a realidade escolar.

A formação complementar é um alinhamento fundamental e necessário na prática cotidiana, e que deve ser contemplada no calendário acadêmico, já que a temática faz parte do Projeto de Formação Continuada do Município. Sendo assim, compreende-se a necessidade de investimento de recursos específicos para atender essa demanda das escolas fronteiriças.

Diante disso, o presente capítulo visa debater a formação continuada e seu alcance no processo educativo, bem como refletir sua extensão para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, levando em conta que a experiência poderá ser replicada para a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, fato que pode derivar em sua inclusão nos currículos de formação inicial de cursos superiores de graduação e pós-graduação.

Vivenciamos um momento de sucateamento na Educação, comprovado por meio dos índices internacionais e nacionais que serão abordados posteriormente, os quais indicam a defasagem no alcance de metas, desvalorização profissional, precarização anunciada por meio

da redução de 32%, do corte e/ou congelamento de recursos das instituições públicas de ensino.

Alguns autores tratam sobre a formação continuada, tais como: Silva e Araújo (2005); Gatti (2008; 2016); Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010); Pretto; Riccio; Libâneo (2011); Machado; Yunes; Silva (2014); Géglío (2015), dentre outros. Estes autores, de forma geral, entendem a formação continuada de professores como uma importante ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino e aprendizagem, na busca por novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e de novas possibilidades de sentidos e significados para a prática docente, desde que ela preencha a lacuna existente na práxis pedagógica, entre a formação profissional e a prática pedagógica.

1.1 Breve histórico dos diversos alcances da formação continuada

Na perspectiva de analisar os diversos alcances da formação continuada, apresentamos, com base em documentos, a revisão bibliográfica. Assim, segue uma breve cronologia dos avanços relativos à legislação sobre a Educação no Brasil, com foco na formação continuada.

Apresentamos algumas análises históricas que retratam a importância da formação continuada como mote para a implementação, fomento, suporte e possível solução para o panorama instalado no Brasil, e que vem refletida nos estados e municípios que apresentam suas especificidades e peculiaridades expressas em nossa realidade educacional.

A primeira versão da Constituição Federal (CF) do Brasil Império, de 25 de março de 1824, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, contempla em seu texto os primeiros traços e propostas para a educação, estabelecendo no capítulo XXXII “A Instrução primária, e gratuita à todos os Cidadãos”, e no capítulo XXXIII, “Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. A partir dessas propostas, nascem os primeiros passos para o desenvolvimento da educação que se apresenta atualmente.

Para a formulação do arcabouço legal foram desenvolvidas, ao longo da história do Brasil, seis Constituições, além das alterações que marcaram os períodos históricos vivenciados em 1824 (Brasil Império), conforme explicitado, 1891 (Brasil República), 1934 (Segunda República), 1937 (Estado Novo), 1946 e 1967 (Regime Militar), e que perduraram por 164 anos antes daquela que seria a nova versão da Constituição Federal, considerada como Constituição Cidadã, e que foi estabelecida durante o governo do Presidente José

Sarney de Araújo Costa. O preâmbulo dessa nova Constituição, que instituiu um Estado democrático, estabeleceu, também, a educação como um dos Direitos Sociais.

No capítulo II da CF (1988) consta “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção I – Da Educação, no artigo 205, há o destaque para a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, visando o desenvolvimento pleno, bem como o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O artigo 208, no parágrafo I da CF (1988), garante a Educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, versando sobre a organização dos sistemas de ensino e distribuindo as responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de forma colaborativa, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório. No artigo 211 (1988) estão definidas: a competência e responsabilidade de cada ente, assim, aos Municípios cabe, prioritariamente, a Educação infantil e o Ensino Fundamental, já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

O artigo 212 da CF (1988) propõe a aplicação anual de proventos, que não deve ser menos de dezoito por cento (18%); Estados, Distrito Federal e municípios devem ter aplicação de vinte e cinco por cento (25%), no mínimo, provenientes da receita de impostos, com a finalidade de assegurar as prioridades, bem como o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, para a garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional.

No artigo 214 da referida Constituição, a lei estabelece a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, com objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas, em regime de colaboração, em todas as esferas, para erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2016, p. 333-343).

A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024, de 20 de dezembro de 1961, data que marcou os 140 anos da Independência da República, sancionada pelo presidente João Belchior Marques Goulart, por 35 anos orientou e disciplinou a educação. Já a nova LDB 9394/96 regulamenta o sistema nacional do País, disciplinando a educação escolar no âmbito da educação nacional; tem 92 artigos, 5 capítulos, e está estruturada em 9 títulos.

No título III - Dos Direitos à Educação e do Dever de Educar – há uma subdivisão da educação básica em: a) pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. O Título IV trata dos princípios da educação e define a necessidade de formação, em nível superior, para atuação e exercício de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, limitando o prazo de 10 anos para adequação. Um panorama que se desenha visando a melhoria e qualidade da educação, bem como a valorização da profissão docente.

A atual LDB estabelece, em seu artigo 3º, os princípios para a ação de ministrar o ensino no parágrafo VII – “a valorização do profissional da educação escolar” e no parágrafo IX – “garantia de padrão de qualidade.”

O artigo 25 trata das características regionais e locais, as quais são essenciais em nosso contexto espacial de análise, que considera a questão fronteiriça:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. *Parágrafo único.* Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 2017. p. 19).

Por conseguinte, a LDB nº 9394/96 estabelece os integrantes que são considerados como profissionais da Educação e os prazos de elaboração ou revisão dos planos de carreira na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. Na LDB, em sua edição atualizada, de março/2017, está prevista a formação e valorização de todos os profissionais envolvidos na Educação. De acordo com os artigos 61 e 62-A:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências

anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2017, p.41-43).

Ainda de acordo com a LDB 9394/96, os gestores devem propiciar formação continuada aos profissionais da Educação, entretanto, o poder público não tem garantido oferta a todos, uma vez que se observa o direcionamento dessas formações voltados somente para algumas disciplinas específicas e algumas etapas da Educação, deixando uma parte considerável de integrantes da Educação sem o devido atendimento da formação continuada. (ALMEIDA, ANÁSTACIO; MOREIRA, 2018).

A federação nacional vem reunindo esforços na busca por suprir as necessidades urgentes e atender as exigências dos organismos internacionais. Na tentativa de propor mudanças, o Ministério da Educação (MEC) transfere a responsabilidade, por meio da lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007), para a CAPES, concedendo-lhe o poder de implementar e operacionalizar as políticas de formação inicial e continuada. Com essa mudança também houve o avanço do aporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Foi estabelecida, ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) como um documento de caráter normativo que atende às etapas e modalidades da Educação Básica, homologada no dia 20 de dezembro de 2017, a qual deve nortear os currículos do sistema e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo território nacional. A referida base trata da formação dos educadores (BRASIL, 2017).

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017. p. 17).

A BNCC vem corroborando com o que foi ratificado nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, incluindo nos termos a criação e disponibilização de matérias, bem como manutenção permanente dos processos de formação docente, com vias de aperfeiçoamento do quadro de profissionais. A BNCC foi atualizada em sua última versão e

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018. Ela reforça a necessidade de aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada, que deverá ser ofertada pelos entes federados, no intuito de elevar os índices do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os currículos e o ensino, que são recorrentes da proposta do ensino da BNCC/2017, assim como a questão de formação continuada, surgem como um requisito para o trabalho didático-pedagógico efetivo, principalmente em função das mudanças tecnológicas e do conhecimento, reforçando o discurso de atualização e renovação do mundo do trabalho. Surgem daí os desafios de cumprir com alterações realizadas na BNCC/2018.

Para Gatti (2016), quando o professor tem uma boa formação, ele é capaz de aliar o conhecimento, o conteúdo, à didática e às condições de aprendizagem em segmentos diferenciados. Para o autor é preciso, constantemente, considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. A partir dessa consideração do autor, entende-se que para o atendimento de uma população heterogênea é necessário estudar, conhecer e, então, diversificar as práticas educacionais, flexibilizando a estrutura organizativa, elementos estes que se constituem a partir de uma formação qualificada, que tenha como prerrogativa, dentre outros fatores, o reconhecimento das “diferenças”, sejam elas sociais, econômicas e/ou culturais.

É de fundamental relevância reconhecer as diferenças tão importantes para o entendimento da multiculturalidade, que, no entanto, foi retirada da BNCC/2017 na Educação Básica, deixando um vácuo, um lapso significativo, tendo em vista a realidade que retrataremos.

A formação continuada, conforme salientam Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), sempre esteve ligada ao sentido de manter a educação permanente dos conhecimentos atualizados, de forma a serem capazes de refletir na aprendizagem do estudante.

Numa análise histórica, os mesmos autores enfatizam que a formação continuada foi se constituindo num produto de consumo, que teve sua ênfase no período pós Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) por razões ideológicas, políticas e econômicas, já na década de 1930, se configurou como forma de evitar nacionalismos e difusão das propostas pedagógicas do escolanovismo⁴.

⁴Métodos baseados na liberdade, na plena expansão da individualidade, no trabalho que leva a criança a observar, experimentar e descobrir por si. São métodos influenciados por métodos da Suíça, dos Estados Unidos e da Itália, e que privilegiam o processo, ou seja, o método, e, conseqüentemente, a aprendizagem e a iniciativa do aluno. Os pedagogos escolanovistas defendem a primazia do método, da aprendizagem e do aluno, e por meio de seus métodos foram debatidas e desenvolvidas questões sobre o trabalho científico, que foi incorporado à

Já no Pós Segunda Guerra Mundial, como forma de expandir sua ideologia, duas grandes potências utilizaram a educação através de reformas educacionais para “capacitar recursos humanos”, como Estados Unidos e Alemanha, por exemplo. Nos anos de 1960-80, foram propostas ações que pretendiam melhorar a qualidade da educação e da alfabetização de “capacitação, reciclagem e treinamentos”, acesso aos produtos industriais, tecnológicos e formação de mão de obra qualificada, elementos evidenciados no contexto nacional.

Ainda de acordo com os autores (Op. Cit. p. 373), a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foram-se “constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado.” Posteriormente, nas universidades, criou-se um mercado de formação de instituições privadas, que visualizaram a formação continuada como um negócio em expansão, observando a demanda latente.

A abordagem dos autores, de forma crítica, reflete a importância de não se utilizar a formação continuada como mero produto ou protocolo a ser cumprido, como acontece com relação às instituições que se quer realizam ou desenvolvem pesquisas, e que, entretanto, são priorizadas e contempladas. Na perspectiva crítica deles sobressai a relevância e a participação das Universidades públicas, que têm como objetivo atender a demanda do conhecimento por intermédio da pesquisa, devolvendo para a sociedade projetos que auxiliem na solução dos problemas da formação continuada, atendendo as especificidades e demandas locais.

A visão de Gatti (2008), por sua vez, apresenta o histórico das iniciativas e programas inovadores de educação continuada implementados nos anos de 1990, financiados pelo Banco Mundial, com destaque na literatura educacional, como por exemplo: Programa de Capacitação de Professores - (PROCAP), em Minas Gerais, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação para professores de 1ª a 4ª série, que atendiam tanto Rede Estadual como Municipal em 1996.

O PROCAP tinha como objetivo capacitar mais de oitenta mil docentes, do primeiro ciclo, nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. O curso era ministrado à distância e presencialmente, dispunha de uma proposta centralizada e tinha unidade curricular; era desenvolvido na própria escola e constava no calendário escolar.

escola, à instrução dos professores, como forma de avaliar a aprendizagem. Entretanto, não se discute inclusão, teste ABC (manual do professor), psicologia aplicada, uma vez que o professor fazia o teste com as crianças.

A outra experiência registrada pela autora (Op. Cit.) foi o Programa de Educação Continuada (PEC), ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental (1996-1998), que visava o desenvolvimento profissional dos educadores; de caráter regional, atendia os dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série).

Os cursos eram presenciais, desenvolvidos por rede, em 19 polos, com apoio de universidades e agências capacitadoras, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), contemplando mais de noventa mil professores da rede escolar.

Duarte (2004) faz uma análise das abordagens adotadas nas capacitações de professores do Ensino Fundamental (PEC e PROCAP) como pré-requisito fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, revelando os aspectos relevantes das implementações e o alcance dos objetivos da oferta de cada estado.

Para a autora (Op. Cit. p.146): “[...] o PEC não trouxe mudança na forma de atuação dos professores em sala de aula”, no entanto, ressalta que as avaliações foram realizadas com o programa em andamento, supondo que inovações poderiam estar ocorrendo, e o resultado pouco positivo, como as atitudes de resistência, falta de comprometimento da equipe de direção da escola com a instituição formadora, bem como o remanejamento de professores, afetaram o processo, refletindo na importância em se desenvolver políticas mais integradas, como os gastos do PEC que foram R\$ 36 milhões.

Nessa perspectiva, apresentavam-se alguns pontos positivos, como o atendimento e a observação às especificidades locais; estabelecimento do professor como sujeito ativo no processo; utilização da metodologia da ação-reflexão; valorização do saber docente. O ponto negativo se constituiu a partir da não observação do calendário escolar, bem como da falta de incentivos para o professor.

No PROCAP, em Minas Gerais, por exemplo, a oferta foi mista (presencial e à distância) e era um componente dentro de um projeto maior, denominado Projeto de Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – PROQUALIDADE, com objetivo de melhorar o desempenho do sistema educacional, e visando atingir ganhos significativos na aprendizagem dos alunos e na conclusão do 1º grau. Para consecução do projeto, o custo/empréstimo para financiamento foi de US\$ 150 milhões, distribuídos da seguinte forma:

O projeto, que custou um empréstimo equivalente a US\$ 150 milhões, compreende cinco subprojetos: fortalecimento da gestão do sistema educacional (US\$ 21,5

milhões); melhoria da infra-estrutura e gestão da escola (US\$ 47,2 milhões); desenvolvimento do ensino (US\$ 57,2 milhões); fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem (US\$ 60 milhões); e reorganização do atendimento escolar (US\$ 49,9 milhões). Os investimentos seriam concentrados no sistema escolar estadual, porém determinados insumos (livros didáticos, treinamento básico de professores e avaliação de alunos) seriam estendidos a alunos das escolas municipais (Minas Gerais, 14). (DUARTE, 2004, p. 143-4).

O projeto atendeu, na primeira etapa, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como reflexões sobre a prática pedagógica; houve o atraso dos repasses por razão de uma interrupção no programa, que retornou em 2001 por pressão dos professores das disciplinas de História, Geografia e Ciências.

A participação não foi obrigatória e teve adesão espontânea dos professores, que por conta da ampla divulgação do programa, puderam contar, ainda, com a emissão de certificados de Curso de Aperfeiçoamento para os concluintes. Com relação ao enquadramento no plano de carreira, o PROCAP se configurava como um critério para ajuda de cursos no valor de R\$ 150,00, em âmbito estadual, aos treinandos e facilitadores, os quais recebiam o valor ao final de cada módulo, caso o concluíssem com sucesso.

Os pontos positivos foram: compromisso e envolvimento das agências, tanto centrais como locais, com a capacitação, inserção da previsão das capacitações no calendário escolar e a criação de incentivo financeiro para participação do professor. O ponto negativo se relacionou à padronização e centralização da capacitação, bem como a não atenção às especificidades e necessidades locais.

Outra problemática apresentada por Duarte (2004, p. 159) foi a metodologia da educação à distância, no que diz respeito à introdução de novas orientações pedagógicas: “Segundo dados do Censo escolar, a taxa de reprovação reduziu-se, passando de 9% nos dois estados, em 1996, para 4% em Minas Gerais e 3% em São Paulo, em 1999.” A taxa de evasão, que era de 10% em Minas Gerais e 8% em São Paulo, baixou para 9,5% e 4% respectivamente (BRASIL, 1997; 2000).

Ambos os programas não têm como avaliar se contribuíram para a redução do fracasso escolar, não podendo associar os resultados apresentados no Censo Escolar de 1997 e 2000 como resultados dos programas de capacitação, porque as secretarias adotaram outras medidas para combater o fracasso escolar (classes de aceleração, sistema de ciclo e outras). A autora considera os programas como um processo inovador e que, apesar das críticas, observa positivamente o interesse das secretarias pela capacitação e valorização profissional dos docentes, assim como a preocupação com a qualidade da educação da rede pública.

Gatti (2008) apresenta a experiência de projetos de intervenção com apoio do poder público municipal e/ou estadual, com objetivo de aceleração de estudos e melhoria dos processos de alfabetização de crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ou outras disciplinas.

Ela considera esse fato como uma tarefa da gestão, seja ela federal, estadual ou municipal, a qual deve ter a responsabilidade de direcionar o foco necessário, que implique em investimentos na formação profissional por meio de capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço. Essas formações continuadas devem configurar-se como propostas que atendam às necessidades dos profissionais docentes, sem que se deixe de observar a aplicação de investimentos, como por exemplo, os cursos ofertados pelo MEC.

Um desses cursos promovidos pelo MEC foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), com objetivo de minimizar e atender a situação do grande contingente de professores que atuavam sem formação, e que pode ser compreendido como um curso de cunho profissional, e segundo a autora “compensatório”, já que, por meio do programa, buscou-se regularizar e oferecer diploma de ensino médio aos professores leigos, atendendo, até 2006, cinquenta mil docentes. Destaca-se, ainda, o Projeto Veredas, que visava a Formação Superior de Professores em parceria com universidades, caracterizado como formação em serviço, em 2001.

Com a crescente oferta de educação continuada, surge a necessidade de se estabelecer os critérios, a validade e a eficácia desses cursos nas discussões da área educacional, tanto por parte dos gestores e legisladores quanto no âmbito das instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas.

A instalação dos programas de educação continuada para os professores adotou medidas na tentativa de garantir a qualidade desses programas por meio do estabelecimento de critérios, tanto nas resoluções como nos editais, para que as instituições se responsabilizassem pelo trabalho realizado através do financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas. Algumas universidades qualificadas e tradicionais estão envolvidas nesses projetos a partir de suas associações com MEC (Ministério de Educação).

Gatti (2008) analisa ainda o conceito de qualidade na educação, o qual está fortemente relacionado à qualidade da formação dos professores, seja essa qualidade advinda de formação via graduação, educação permanente continuada regular ou fora do cotidiano escolar, levantando a discussão sobre os cursos superiores, sobre o currículo

institucionalizado, e sobre os docentes do ensino superior. Surge, então, a análise do cenário social a partir da observação das desigualdades culturais excessivas.

Ainda segundo Gatti (2016, p.165), apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que “conhecimentos é um dos determinantes de desigualdades sociais.” Nessa perspectiva, entende-se que, através do conhecimento, podemos obter vantagens ou facilidades, acessos a bens sociais valorizados, que são relevantes socialmente porque “conhecimentos é poder.” (GATTI, 2016, p.165).

As transformações que permeiam a sociedade industrial promovendo uma mudança rumo à sociedade da informação, voltada para a dimensão tecnológica, acarretam em desigualdades múltiplas, tanto em nível local como global, e que atingem as questões educacionais relativas ao currículo escolar e à formação docente. As condições e mudanças históricas e sociais perpassam pela escola, tornando-se um desafio para a atuação desses profissionais. Gatti (2016) aponta, nessa perspectiva, a necessidade de avanços na formação de professores em suas competências e habilidades:

Não se faz avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. Na formação continuada, oferecidas sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. (GATTI, 2016, p. 167).

A autora aponta para a possibilidade de que a formação continuada seja exercida por formadores componentes do corpo docente da escola, uma vez que o professor é conhecedor da realidade escolar e busca possíveis caminhos para o enfrentamento dos desafios, a fim de atender a demanda que se cria dentro da própria categoria de trabalho. Desse modo, corroboramos com a autora ao considerarmos que o professor, por ser um profissional de carreira, possuir fé pública, ter estabilidade, conhecer a realidade da escola, pode contribuir, substancialmente, apoiando os colegas de profissão e elaborando estratégias na busca de possíveis soluções para dirimir situações problemáticas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, consideramos ainda que a formação continuada é essencial nesse processo de ensino e aprendizagem, e que as peculiaridades de cada região precisam ser ponderadas, como é o caso das escolas localizadas em regiões fronteiriças. Nesse sentido, a BNCC define 60% do currículo, e dentro disso, 40% dos objetivos restantes são destinados ao trabalho voltado para a realidade local, atendendo aos aspectos ligados à diversidade. O fato é

que a hipótese apresentada defende que a realidade local não é tratada nas formações continuadas, mesmo que o Plano Municipal de Educação faça referência à realidade fronteiriça.

A partir dessa perspectiva de análise, passaremos, no próximo subitem, para mais uma importante abordagem da formação continuada dentro do processo de profissionalização e reconhecimento das problemáticas da realidade escolar.

1.2 A formação continuada em foco: análises sobre algumas experiências

A formação continuada surge como uma meta possível e necessária para atender à exigência de qualidade na educação, sendo capaz de suprir e cumprir o que é previsto nas diretrizes nacionais, já que, por meio dela, existe a probabilidade e a perspectiva necessárias para o atendimento das demandas existentes na prática escolar.

Contribuindo com esse pensamento, Macedo (2002) destaca a prática reflexiva nos desafios da escola, que implica em propostas de elaboração e de intervenção pedagógica que recuperem ou regulem os problemas relativos às desigualdades, tanto de ensino/aprendizagem quanto culturais, a fim de se evitar um colapso global cada vez mais iminente. Segundo o autor, uma sociedade que se pretende igualitária e democrática necessita aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender a superar conflitos.

Nesse sentido, observa-se que as escolas necessitam de uma pedagogia contextualizada que contemple as diversidades e as singularidades, conclamando a necessidade da prática reflexiva, sugerindo uma autoanálise, chamando a atenção para o desvio do foco somente nos resultados, o que acarreta em uma sobrecarga, culpabilização e sofrimento dos docentes. Ao contrário disso, o que deveria ser priorizado diz respeito à observação, entendimento, avaliação e busca por propostas ou possíveis soluções, no intuito de sanar ou minimizar o baixo desempenho, que acarreta na distorção idade/ano letivo e evasão escolar. Ocorre que são inúmeros os fatores que impedem a aprendizagem dos estudantes, deixando em destaque aqueles elementos designados como baixos resultados pelos Planos Estadual e Municipal de Educação, quando comparados aos resultados de desempenho acadêmico do Ensino Fundamental I em nível nacional.

Assim, o autor destaca que a necessidade de compreender o futuro não passa somente pela correção, mas sobretudo pela antecipação de ações futuras, já que “[...] muitas vezes, tudo o que podemos fazer é um máximo de ação com um mínimo de reflexão por meio da interiorização e exteriorização.” (MACEDO, 2002, p. 3-4). Ainda nessa perspectiva, ele

considera que a educação necessita de uma prática reflexiva, a partir da qual se analise e avalie o seu contexto e realidade, tanto interna como externa, na qual ela está inserida, para que se possa desenvolver relações entre as diversas formas de enfrentamento, e, também, na busca de soluções. Para Macedo (2002), as questões vão deixando em descoberto uma realidade emergente da escola pública, que necessita de pesquisa, reflexão do/no interior e fora das escolas, debates da realidade contextual, enfrentamento das dificuldades dos estudantes e necessidade de superação, tudo isso, somado à necessidade de profissionalização dos professores.

Assim, entendemos que a formação continuada se constitui como uma tentativa de dirimir os desafios da atuação profissional, tanto para os docentes em início de carreira como para os docentes experientes. Para tanto, existe a necessidade de atualização diante do crescente desenvolvimento da tecnologia, conforme explica Gatti (2016):

Alguns projetos especiais de formação em serviço realizados com apoio em multimeios vêm respondendo pela elaboração de materiais de apoio à formação para a docência, com uma certa qualidade, pelos cuidados tomados em sua produção. Mas, não são materiais que estejam disponíveis em grande escala. Temos tido uma certa dificuldade em implementar estruturas múltiplas e flexíveis de formação de professores quando se trata de cursos presenciais. (GATTI, 2016, p. 167).

O profissional da educação deve estar apto para atender a demanda da contemporaneidade, fazendo com que a educação de qualidade e eficaz, seja alcançada por todos os discentes, e assim, dando vistas ao reconhecimento da diversidade e multiplicidade no Brasil, especificamente em territórios fronteiriços. Conforme Gatti (2016), o desenvolvimento da formação continuada deve atender proposições que possam responder à necessidade vinculada à diversidade:

Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, a formação de base e a continuada de docentes, a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil. (GATTI, 2016, p. 170).

A reflexão sobre as especificidades presentes no contexto educacional, advindas das diversidades nas escolas e nas salas de aula, apontam para as problemáticas sobre a qualidade educacional do nosso país, com especial atenção às especificidades de alguns recortes espaciais, como apontaremos posteriormente.

Gatti (2016) complementa a discussão sobre a identidade do docente situando-a como uma “profissão do conhecimento” que sofre influência dos aspectos pessoais, sociais e

cognitivos. Essa identidade particular atribuída à docência contribui com a motivação de ensinar com comprometimento e satisfação. A autora apresenta a necessidade de experiência para atender os nativos digitais, que já nascem conectados. Diante da evolução tecnológica, os profissionais da educação estão preparados para atender essa demanda?

Concordamos com a autora sobre a importância de fazer mudanças estruturais, as quais se ancoram no professor como agente central, levando em conta a qualidade da sua formação no Ensino Superior, assim como a sua formação prática profissional, carreira e condições de trabalho.

Reverbera a autora que a discussão e compreensão acerca da formação, carreira e condições de trabalho podem elevar a qualidade educacional de um território ou país. Os professores são mediadores, e, portanto, atuam como intermediadores do conhecimento. Discutir os temas relativos à qualidade formativa dos professores e à qualidade educacional, levando em conta que o papel do professor é absolutamente central, é imprescindível para implementar as condições necessárias para sua atuação.

Dessa forma, continua explicando a autora, a formação possibilita que o professor se desenvolva, constituindo seus conhecimentos, os quais vão se associar as suas trajetórias e experiências pessoais. A proposta da autora é de uma pesquisa coletiva formada a partir de fundamentos, teóricos e metodológicos, diferenciados, com objetivo de construção do coletivo que possa contemplar o seu espaço e, também, o universo institucional que atenda seus interesses e necessidades. Assim, entende-se que a formação é um processo de desenvolvimento humano para toda a vida, e acontece nas relações sociais, de forma coletiva no interior da cultura.

O profissional da educação, assim como todo profissional habilitado, relaciona a teoria com a prática, que pode ser refletida, compreendida e executada pela apreensão da teoria, responsável pela obtenção e desenvolvimento da prática. O conceito da formação continuada para os professores tem o sentido de manter os conhecimentos científicos atualizados e contextualizados, exatamente no sentido dessa correlação entre teoria e prática.

Libâneo (2011) contribui para o aprofundamento do tema com o lançamento do seu livro intitulado *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, tema instigante e provocativo que traz a reflexão a respeito da práxis docente. O autor adverte sobre a necessidade de se fazer uma leitura pedagógica da prática educativa, sem reduzi-la à educação e ao ensino, pois a “intervenção educativa” acontece de diversas formas e em muitos lugares: família, escola, comunidade, instituições culturais, sociais, recreativas, e nos meios de comunicação.” (LIBÂNEO, 2011, p. 27).

Essa lógica vista por Libâneo (2011) induz ao rompimento de alguns paradigmas, porque a escola não detém o monopólio ou exclusividade do saber para lançar a ótica do paradigma produtivo, que reduziria a qualificação e a requalificação profissional a uma tendência de intelectualização do processo produtivo.

Por exemplo, existe um poder pedagógico dos meios de comunicação, televisão, imprensa escrita, rádio, revistas em quadrinhos, pois a mídia tem o poder de formar opinião, de ditar estilos nos campos econômico, político e moral. Hoje, o marketing digital, a leitura de suas pesquisas, utilizadas para rastrear suas preferências e te oferecer opções de compra, já é uma realidade, assim como as ferramentas utilizadas na política, que, inclusive, podem ser exploradas pela educação e pelos professores.

A tecnologia não substitui a relação docente, seja ela síncrona ou assíncrona, no entanto a mediação dos docentes sempre será necessária, porém, com os impactos das novas tecnologias, os modos de educar e ensinar sofreram interferência. O que nos leva à reflexão sobre o que tem acontecido com a “desprofissionalização”, que alterou deliberadamente a função do professor, barateando os custos, uma vez que, na EaD, o professor que media todo processo é denominado “tutor”, mais uma prova de que a precarização tem desqualificado o profissional habilitado, tornando-o refém dos ataques articulados pela ótica do mercado.

Para Libâneo (2011, p. 32), a “proposta é de integração das novas tecnologias” na escola para alcançar objetivos pedagógicos trazendo implicações didático pedagógicas. Para isso, os cursos de formação de professores precisam continuar implementando técnicas e conhecimentos específicos nas disciplinas sobre a prática e domínio das mídias e multimídias, visto que é necessário desenvolver o domínio das tecnologias, bem como inserir na formação continuada cursos de informática básica e avançada, conhecimento de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), construção de Plano Educacional Individualizado (PEI), como, por exemplo, o relatório bimestral exigido por lei para o aluno autista, e, por fim, dadas as especificidades regionais, é preciso desenvolver cursos de idiomas como o espanhol, o guarani, ou seja, línguas que atendam as comunidades tradicionais com dialetos específicos das etnias existentes no Brasil.

Professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação o novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

Libâneo (2011) adverte ainda sobre a importância da atualização e utilização da tecnologia como ferramenta que auxilia o professor nesse contexto da sociedade da informação, respondendo, com uma solução voltada para a permanente atualização do professor, àqueles que acreditavam que ele poderia ser descartado, ignorado ou sua ter sua importância diminuída no processo educacional.

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles. (LIBÂNEO, 2011, p. 17-8).

Não seremos substituídos por robôs. E esse temor pela utilização da tecnologia deve ser minimizado quando a formação continuada atender a oferta de inclusão digital para os professores em exercício, pois o domínio das ferramentas tecnológicas são necessárias. Entre as ferramentas tecnológicas possíveis de serem utilizadas, estão as plataformas de comunicação digital como *whatsApp*, *facebook*, *zoom*, *classroom*, *meet*, *instagram*, *youtube*, entre outros, bem como a lousa digital e programas para utilização de videoaulas; porém, é preciso atentar-se para a realidade e para as fragilidades de acesso aos equipamentos necessários.

Um exemplo dessa realidade e fragilidade diante do acesso à tecnologia da informação é que mundialmente, em meio à Pandemia pelo coronavírus, registrado no Brasil em março de 2020, foram tomadas medidas relativas à suspensão de aulas presenciais, com a implementação de uma dinâmica de estudo baseada em videoaulas. Ocorre que nem toda comunidade escolar, e seus membros, estão preparados de forma equânime para o pleno exercício dessa forma de ensino, e um dos elementos que promovem a falta de acesso integral é a desigualdade social e cultural. Não é incomum que os discentes, sobretudo aqueles que dependem da rede pública de ensino, não tenham acesso à internet. Isso cria uma impossibilidade de acesso e continuação do ensino remoto para essa parcela da população. Por outro lado, os docentes lidam com a pressão entre a falta de acesso dos alunos e, não raramente, com a defasagem nos processos de capacitação das formações continuadas.

Enfim, como forma de dar continuidade ao processo educacional, o professor se viu obrigado a utilizar as plataformas digitais. Nesse sentido, refletimos sobre os limites para a inserção destes recursos, uma vez que para a sua utilização é preciso que a comunidade escolar tenha os equipamentos e a infraestrutura necessária, e o que se verifica, de forma

geral, é que as escolas têm certa fragilidade na aquisição e disponibilização dessas ferramentas.

O contexto global, com a pandemia instalada, vai além dos problemas de saúde pública e da crise econômica, os desafios refletem também na ampliação das desigualdades sociais na educação, retratando os prejuízos para aqueles estudantes que não têm acesso aos recursos tecnológicos, contribuindo ainda mais para a exclusão social presente na sociedade brasileira.

Diante desse cenário de pandemia que aflige o país com a suspensão das aulas presenciais, ficou muito evidente o papel da escola e do ambiente escolar para a formação educacional, tendo em vista que muitos alunos sequer têm os recursos disponíveis para acompanhar as aulas realizadas remotamente, como um celular ou computador com acesso à internet.

A sociedade brasileira e, sobretudo, as camadas populares não estão inseridas nesse processo de acesso às tecnologias. É importante ressaltar que muitas escolas brasileiras não possuem laboratório de informática e nem acesso à internet para professores, e quando existem laboratórios, eles são limitados pelo número de equipamentos, acentuando a importância do ambiente escolar como elemento de inclusão para a escolarização.

Libâneo (2011) faz uma leitura futurista e descreve um panorama real, vivenciado em nossas escolas, deixando lições importantes, bem como considerações que podem ser aplicadas e utilizadas como possíveis saídas.

Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática. (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

A observação do autor, ao propor que os professores formados e com experiência profissional auxiliem nas universidades, é um recurso que não fora examinado ou utilizado nas nossas universidades, mas possíveis de se pactuar, já que, assim como são contratados professores supervisores de estágio obrigatório, as universidades podem implementar a modalidade de contratação e/ou parceria de docentes, com remuneração de carga horária, e, também, em parceria com as Prefeituras e secretarias estaduais de educação, por meio da remuneração dos professores efetivos, a fim de possibilitar essa experiência que enriqueceria o processo de ensino/aprendizagem ao ser somado ao estágio obrigatório.

Nessa ótica, Cavagis (2017) propõe a formação continuada para professores que atuam no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, da rede pública municipal de Piracicaba (SP), nas

disciplinas de Matemática e Ciências da natureza, por meio de um projeto de extensão em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que possui experiência de três anos oferecendo aulas teóricas e práticas relacionadas aos temas das disciplinas.

Considerando a importância da alfabetização científica e tecnológica, importantes para o desenvolvimento de uma Nação, o autor reforça que não há priorização do aprendizado de Ciências da Natureza e da Matemática no Ensino Fundamental I, bem como aponta uma lacuna existente na formação inicial dos professores que atuam no Ensino Fundamental e ministram essas disciplinas, já que, muitas vezes, eles são pedagogos.

Durante as aulas teóricas, ficou evidente que a maioria dos professores não possuía domínio satisfatório sobre vários conceitos relacionados à Matemática e às Ciências da natureza, fato que reforça a necessidade de cursos de extensão universitária que visem à formação continuada de professores, sobretudo em áreas do conhecimento, geralmente pouco exploradas nos cursos de graduação em Pedagogia. (CAVAGIS, 2017, p. 158).

O projeto de extensão ofertou curso de formação continuada de 80 horas, atendendo 135 professores da Rede Municipal de Piracicaba (SP), com 18 módulos, entre os anos de 2013 a 2016, em uma parceria Universidade e Prefeitura Municipal, poderes públicos estaduais e federais e parcerias público-privadas.

Para a proposta do curso de formação continuada foi realizado um diagnóstico das demandas, reuniões e levantamentos com corpo técnico: professores, coordenadores, diretores e supervisores de ensino, em um tempo considerável de planejamento (agosto/2013 a dezembro/2014). Os grupos foram divididos em três turmas de 45 professores, que cumpriram 1 módulo mensal no contraturno das aulas, na sede da secretaria, com objetivo de oferecer aos docentes conceitos e formas alternativas de abordagem e adaptação para o Ensino Fundamental.

A necessidade de discussões teóricas, bem como dos conceitos científicos, de forma contextualizada, conforme evidenciado por Cavagis (2017), foi crucial nessa abordagem:

Este projeto também reforçou a importância da popularização das Ciências para as crianças do ensino fundamental, por meio de atividades lúdicas e atraentes. Nessa perspectiva, um domínio conceitual mais amplo por parte dos professores lhes permitirá mais segurança em propor metodologias alternativas de ensino, que possam empregar habilidades de formação intelectual geralmente não contempladas na aprendizagem tradicional. (CAVAGIS, 2017.p. 159).

Diversos são os exemplos de formação continuada ofertada por instituições públicas e privadas. Igualmente, muitos são ofertados pelas próprias secretarias de educação em suas

diferentes escalas de organização (federal, estadual ou municipal). Muitos professores procuram cursos de seu interesse, gerado por diversas motivações; já em outros casos, existe a obrigatoriedade em cursar, imposta pela rede de ensino na qual lecionam.

Um dos cursos que tem alta demanda de oferta e procura, na atualidade, é a Educação Especial. Bridi (2011) problematiza a configuração da formação continuada de professores da Educação Especial, fazendo uma relação com a política de formação de professores implementada no Brasil, e aponta a necessidade de pesquisas que investiguem os processos de formação de professores para o atendimento educacional especializado, e que avaliem os efeitos, buscando quais as mudanças necessárias para atuação do profissional que atende a educação especial e passa pelo processo de formação continuada.

As ações de formação de professores veem sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões – inicial e continuada – que, por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, e por isto, contínuo e permanente. (BRIDI, 2011, p. 189).

Na legislação atual, o termo utilizado para o atendimento dos estudantes da educação especial sofreu alterações ao longo dos anos, naquilo respeita à educação inclusiva, utilizando uma nova nomenclatura em que os sujeitos da educação especial são formados por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Bridi (2011) aborda a adesão da Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria – Rio Grande do Sul, que adota as propostas de ações inclusivas da Secretaria Estadual de Educação Especial (SEESP/MEC) do Ministério da Educação, denominado Educação Inclusiva. Dentre as ações, o curso de formação para professores e gestores em educação inclusiva, ofertados nos anos de 2007 e 2008, deu início à formação continuada, em nível de aperfeiçoamento (capacitação), na modalidade de Educação à Distância (EaD), com total de 180 horas, sendo 156 horas à distância e 24h presenciais, com carga horária de 360 horas.

A formação continuada, que ora tem sido ofertada, em sua maioria na modalidade à distância, necessita de avaliação e pesquisa, considerando a importância da formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual era denominado de atendimento educacional aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), termo utilizado até 2008.

A autora aborda a formação continuada em educação especial vinculada a uma política de ampliação de acesso aos cursos, e, ao mesmo tempo, que permita um barateamento de custos predominante da modalidade à distância e a manutenção do modelo tradicional de

educação especial, que subsidiam propostas de formação na área dos professores especializados, presentes tanto nas políticas públicas inclusivas como na formação de professores e escolarização de alunos da educação especial. Entretanto, essas considerações, muitas vezes, aparecem desarticuladas da proposta pedagógica do ensino comum, não contemplando os professores regentes⁵ que atuam nas salas de aula do Ensino Fundamental I, fato que acarreta uma sobreposição.

Outra temática que vem sendo muito procurada nos cursos de formação continuada é o uso das novas tecnologias voltadas para o ensino. Pretto e Riccio (2010) tratam sobre a formação continuada do professor, na sua formação inicial, face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação, assim como o crescente aumento do uso da educação à distância no país como forma de ampliar e atender a demanda de professores que atuam e necessitam do ensino superior. Os autores retratam a visão geral da expansão do ensino superior no país, centrado na oferta de cursos à distância, e fazem uma análise das necessárias transformações desse nível de ensino em função da cibercultura.

Esses autores abordam a importância de se compreender as tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem, com a necessidade de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias.

A formação continuada do professor universitário, nesse contexto, é analisada sob o ponto de vista da experiência do mesmo como processo formativo, dando ênfase à experiência da docência online como parte da necessária imersão no universo da cibercultura. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 153).

Os autores fazem considerações sobre a formação continuada de professores e a grande explosão do uso da educação à distância no país, que muitas vezes são confundidas com expressões ligadas ao tema, o que causa certa confusão, em última análise, sobre as diferenças entre os processos de formação continuada, educação à distância e *online*, o uso das tecnologias contemporâneas digitais e a própria noção de rede.

Outros temas, também, são muito abordados: metodologias de ensino de matemática; metodologias de estudos de ciências; educação ambiental; planejamento e gestão escolar; psicopedagogia; avaliação educacional, dentre outros. Há, ainda, cursos de temáticas variadas que, em geral, visam atender demandas específicas. Um exemplo é a Educação Multicultural.

⁵Professor regente se refere à atividade docente na Rede Municipal de Ensino, sendo exigida como qualificação mínima; designação municipal para o professor de referência que ministra as disciplinas de português, matemática, natureza e sociedade.

Canen e Xavier (2011) se utilizam do termo em latim “*locus privilegiado*”, no que diz respeito à proposta de formação inicial ou continuada para definição de possibilidade de avanços na diversidade cultural.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus privilegiado*, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641).

Para as autoras, a formação docente multicultural é um caminho útil e necessário para uma escola culturalmente responsiva, considerando o multiculturalismo um campo teórico e político, procurando respostas diante dos desafios e preconceitos que se apresentam à diversidade cultural de preconceitos raciais, de gênero, orientação sexual, religião. Tais autoras afirmam que a formação continuada é relevante.

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Ressaltam ainda que a formação docente multicultural é um caminho útil e necessário para o respeito às diferentes identidades, e ao avanço em busca de uma educação cidadã, assumindo uma postura crítica e comprometida com a justiça social: “para que esta educação multicultural seja concebida deve informar todas as áreas do conhecimento e do currículo escolar.”

Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643).

Tais exemplos evidenciam que a educação continuada é diversa e atinge diferentes patamares. A formação inicial (aquela que ocorre nas universidades) é uma primeira etapa no processo de formação docente. A formação deve ser vista e entendida, tanto por professor quanto por gestores, como permanente. Ocorre desde a formação inicial, pelas experiências de

vida e, também, pela prática cotidiana do trabalho docente. É um aprender a aprender e reaprender constantemente.

A escola, enquanto espaço institucionalizado para socialização e educação, também representa um espaço que pode e deve proporcionar a valorização, formação e condições para o desenvolvimento do trabalho acadêmico que reflete no trabalho profissional.

Para os autores Machado; Yunes e Silva (2014), a formação continuada de professores em serviço acontece no espaço da escola, representando a necessidade de implementação do trabalho docente e possibilidade do desenvolvimento humano. Ao assumir a docência, o profissional de educação assume o papel ativo, possibilitando a problematização do processo formativo desenvolvido na escola.

Propor uma formação para/na profissão dissociada da vida pessoal do sujeito é desconsiderar o professor como sujeito indissociável do contexto onde vive e realiza suas atividades, como se fossem independentes entre si. Levando em conta o princípio de reciprocidade das interações no ambiente escolar, é fundamental entender o olhar do aprendente na formação, tentar identificar os lugares que se encontram e sua inserção aos processos trazidos nas discussões do que é vivenciado no cotidiano profissional.

É interessante observar como os autores supracitados pensam na importância de se propor o processo de formação continuada levando em conta diferentes experiências, construções, discussões, identidade coletiva da escola, da classe docente, a multiplicidade de identidades individuais construídas em espaços coletivos diferentes; afinal, tudo isso são necessidades que se apresentam ao olhar em que tal processo está ocorrendo.

Nessa perspectiva, a escola deve ser entendida como ponto de partida e chegada da formação docente, tendo como objeto de capacitação a busca de solução de problemas e necessidades dos alunos e da escola como instituição. É no contexto escolar que surge a capacidade de desenvolver e usar a experiência do docente como elemento para a reflexão das necessidades da instituição, porque a partir dessa dinâmica, reafirma-se a finalidade social da escola, pensando no desenvolvimento prioritário, levando em conta o desenvolvimento humano, contemplando todos os sujeitos envolvidos como alunos, professores, funcionários administrativos, família, comunidade, ao mesmo tempo em que se considera o contexto externo.

A análise do espaço escolar como espaço formador é importante, pois é o ambiente em que acontecem os processos de aprendizagem, onde o desenvolvimento humano acontece, no exercício e na trajetória profissional. O reconhecimento deste espaço como formador, e seu estudo como processo de formação, não são apenas necessários à organização da gestão

institucional, com previsão de recursos continuados, mas, antes de tudo, é essencial. A formação de professores não é a salvação da defasagem de ensino, uma vez que as dificuldades e precariedades vão desde cursos de formação, políticas educacionais e do estabelecimento da educação como prioridade e posicionamento da sociedade.

A escola, como instituição educacional, ao abrir espaço de formação continuada aos professores, permite compreender e refletir sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Dessa forma, é que se pode desenvolver um processo de formação efetivo e eficiente, que possibilite avançar no fazer docente individual e coletivo.

Muitas vezes, a educação continuada está suprimindo as carências da formação inicial dos professores em nível de graduação, e não contempla a proposta de aprofundamento e ampliação de conhecimentos e atualização. São, portanto, programas de uma política e ou programas compensatórios. A educação continuada é uma iniciativa que responde parcialmente pela precariedade e pelas lacunas deixadas pela má formação inicial no Brasil.

Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010) destacam que as ações de formação continuada não têm aprofundado conhecimentos sobre as práticas docentes e suas problemáticas. Por conta disso, não ocorrem transformações relevantes, tanto institucionais quanto sociais, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão. Os autores ressaltam que é necessária uma formação continuada que instigue e traga o professor para o contexto crítico do seu exercício profissional. A pesquisa levantada pelos autores identificou que o pensamento dos professores sobre sua formação é veiculado sem levar em conta sua prática profissional e a realidade vivenciada em sala de aula, já que eles não têm acesso a essa literatura sobre a formação continuada.

Ainda para os autores, na pesquisa desenvolvida em Uberaba – MG, intitulada “Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço”, foram ouvidos os docentes com objetivo de implantar um “Projeto de Formação Continuada de Professores do Sistema Municipal de Educação de Uberaba”, proposta de quatro anos entre 2005 e 2008, iniciando com a elaboração de uma proposta coletiva dos gestores e professores, interagindo com Colômbia e Chile.

Foram levantados através da pesquisa, depoimentos de docentes que avaliaram todo o processo. As ações que mais obtiveram resultados positivos foram as oficinas, mesmo sendo pouco ofertadas ou pouco desenvolvidas nas ações de formação. Eles justificam a preferência pelo fato de que elas apresentam formas variadas de trabalhar, dinâmicas diferenciadas, debates sobre a conduta dos docentes em sala de aula, e, enquanto prática pedagógica de ensino, com foco na metodologia participativa, afirmam que na prática se observa melhor a

realidade e o aprendizado por meio de experiências concretas vivenciadas. Os professores manifestaram preferência por palestras e seminários, tendo em conta que nesses encontros se discutem temas considerados relevantes no exercício da profissão.

Os docentes enunciam que os cursos são ações frequentemente oferecidas como formação continuada, entretanto, não agradaram porque os conteúdos e metodologias estão voltados para resoluções de situações do seu cotidiano, e, para além disso, eles buscam, nas ações de formação continuada, ajuda para resolução de problemas, para a transformação de sua prática e para o cotidiano da sala de aula.

Os autores Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010) descrevem, ainda, que os docentes optam por experiências que permitam atender problemas da sala de aula mediante debates e discussões; preferem ações cujas metodologias sejam dinâmicas, possibilitando sua participação. Mostraram interesse por assuntos e questões referentes à didática de sala de aula, bem como de especificidades da área de conhecimento que lecionam. Dessa maneira, ficou evidente que buscam na formação continuada uma complementação daquilo que faltou ou não tiveram em sua formação para professor.

Nessa direção, os profissionais da educação apontam que elegem ações de crescimento profissional, por acreditarem que estas ajudam a fundamentar, analisar e aprimorar a prática pedagógica, além de agregar e acrescentar conhecimentos e propiciar o repensar da práxis docente, da convivência e da postura diante do outro e da vida. Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), relatam que levantaram a questão da necessidade de ter encontros periódicos, com cargas horárias maiores e mais científicas.

Nesse sentido, a escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano. A formação com objetivos de profissionalização docente implica a compreensão da realidade imediata, ou seja, de seu próprio contexto escolar para, desde essa referência, poder compreender outras realidades mediadas e universais [...], a totalidade não é a simples soma das partes. A totalidade está composta pelas relações de suas partes. Com isso, entende-se que não há partes isoladas. Uma instituição escolar é um todo, mas como parte da sociedade mantém inúmeras relações com diversos setores desta, inclusive com outras instituições escolares. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 380).

Segundo os autores Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), a pesquisa objetiva a transformação da realidade, a transformação das relações de poder, tanto de pesquisa como de formação, e estas duas categorias, pesquisa e formação, estão fundamentadas teórica e metodologicamente na Pesquisa Coletiva e na Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS), que podem ser compreendidas como processos de pesquisa-formação, onde a

pesquisa é um processo formativo, e vice-versa, ou seja, a formação é desenvolvida pesquisando.

Os autores Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), observam que o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode, coletivamente, desenvolver um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu espaço de trabalho, construindo seu objeto de pesquisa-formação mediante atividades, que permitam a compreensão de sua própria realidade e que atendam seus interesses e necessidades de formação. Esse projeto poderia, segundo os autores, ser realmente de Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS) se realizado no contexto do espaço escolar para atender à necessidade local.

O desenvolvimento da FCPS numa instituição ou num município supõe a instituição escolar como um espaço formador, o que demanda da gestão dessa formação, tanto no município como na escola. Isso, por sua vez, demanda de equipes de formadores de professores que contribuam ao confronto de conhecimentos. Ao final, esta formação é um direito dos professores e precisa ser mediada por profissionais que contribuam à construção coletiva do projeto institucional de FCPS. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 384).

Interessante observar que a FCPS defende, em sua estrutura, a metodologia de pesquisa coletiva partindo da realidade escolar, da experiência profissional, da valorização dos profissionais, diminuindo, assim, os custos com formações que não contemplem a necessidade latente em sala de aula. Portanto, é uma proposta que amplia e valoriza os docentes que têm muito a contribuir. Para a valorização da escola e das relações é urgente a necessidade de envolvimento de todos para que tenhamos melhores resultados, não somente em censos, mas também retorno no processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2011) aborda a temática sobre a necessidade de formação continuada ressaltando a importância das políticas públicas: “[...] o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas.” (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Libâneo (2011) adverte que a exigência em se localizar os problemas globais e locais, como atender a necessidade específica de cada aluno, bem como contextualizar diante da sua realidade, seu conhecimento tecnológico, é substancial. A realidade fronteiriça, por exemplo, não é considerada de forma consistente, já que não discute ou aproveita o conhecimento cultural dos alunos paraguaios que dominam o guarani e o espanhol, bem como de todos os alunos que trazem consigo uma formação cultural, os quais vêm de bairros e realidades completamente diversas, e que podem ser utilizadas como reflexão e abordagem nas

atividades desenvolvidas e, de forma relevante, contribuir com o desenvolvimento e envolvimento do aluno, por meio de um processo educativo de valorização de sua “bagagem cultural”.

Os problemas da vida real na sociedade (global e local), os interesses em que os alunos estão envolvidos, outras formas de saber, não se fazem presentes na sala de aula. Ou seja, critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada e, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar. (LIBÂNEO, 2011, p.13-4).

Santos; Batista Neto (2015), discutem o distanciamento entre os documentos que norteiam, propõem e definem a política de formação continuada no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil, seus aspectos legais e concepções de formação. Eles fazem uma análise, a partir de 1990, defendendo a tese de que a qualificação docente traz melhoria para o ensino, e sendo assim, a formação continuada surge como um caminho para equacionar os problemas da formação inicial do professor.

Machado; Yunes; Silva (2014) analisa o profissional da formação continuada em serviço em perspectiva sistêmica; eles entendem o espaço escolar como um espaço de participação e de várias (múltiplas) interações e diálogos em constante construção, capaz de gerar resultados positivos no processo de desenvolvimento humano. Para os referidos autores, a formação continuada, que acontece no espaço da escola, é uma das facetas do processo de desenvolvimento e formação durante a trajetória dos docentes enquanto exercem a sua profissão.

Budin (2014) realiza uma análise sobre o desempenho na formação continuada docente, bem como o papel e lugar dos professores da Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2012 e 2014, na Rede Municipal de Ensino, tendo como referencial empírico os grupos denominados “Grupos de Formação” (GF), os quais se configuram como experiência desenvolvida no interior do estado de São Paulo. Os GF tiveram início em 1987 e, no contexto de trabalho desses grupos, os professores exercem papel de formadores de seus pares. A estrutura foi organizada em três eixos principais: o movimento de profissionalização dos professores, o mercado de formação docente, e o lugar do professor no processo de profissionalização do magistério.

A investigação surgiu pelo interesse do professor-formador, que construía coletivamente a definição dos temas, a elaboração de propostas de trabalho para a formação e atuação nas unidades escolares, bem como o alinhamento das discussões em grupo com a prática em sala de aula.

O GF funcionava da seguinte forma: nos reuníamos no espaço chamado Centro de Formação e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” - CEFORTEPE, todas as quintas-feiras no período vespertino. Os encontros de formação eram esperados ansiosamente por mim, pois como eu havia ingressado há pouco tempo na rede municipal, percebia no Grupo uma oportunidade para conhecer outras experiências do município e compreender como os professores mais experientes lidavam com as dificuldades da sala de aula. Posso dizer que o GF me formava em diversos aspectos: nas questões pedagógicas em como trabalhar com os alunos; na questão burocrática, por exemplo, em como elaborar um documento referente aos saberes dos alunos (parte de nossas atribuições naquela rede); e quanto aos relacionamentos interpessoais com os membros da gestão da escola. Oferecia-me até mesmo suporte emocional, pois, nos primeiros momentos dos encontros falávamos sobre nossos problemas e dificuldades da semana, atuando como uma “terapia grupal”. (BUDIN, 2014, p. 15).

Em sua análise, Budin (2014) registra as variações, formatações e regulamentações de oferta de formação continuada por meio do fomento da formação continuada em serviço, com propostas nas modalidades de cursos centralizadas pela Secretaria Municipal ou descentralizadas, aquelas realizadas por Grupos de Formação (GFs), em que professores de competência curricular se reúnem no interior da escola, sendo coordenada por um professor da rede denominado de “formador”, que atua em sala de aula e é remunerado para desenvolver a atividade como formador.

Nessa proposta eram realizados encontros semanais, no horário vespertino e com duração de quatro horas/aula, sendo três presenciais e uma hora aula à distância, durante o ano letivo. A participação no curso era facultativa; a certificação para os concluintes totalizava 60 horas, e a atuação de GF eram remuneradas por meio de CHP (Carga Horária Pedagógica) ou HP (Hora Projeto), trazendo benefícios quanto ao processo de remoção, assim como na escolhas de turmas.

Budin (2014) visualiza a proposta de formação continuada docente em Campinas-SP, desenvolvida na rede municipal, onde os professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares por meio dos denominados “Grupos de Formação por Componente Curricular”, com destaque para a figura do professor.

A formação docente deve favorecer uma aproximação reflexiva com a prática docente, como forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados pela experiência de cada um sobre a área da educação, ou seja, o trabalho do professor-reflexivo [...]. (BUDIN, 2014, p. 18).

Sem a participação efetiva e reflexiva do docente, não há possibilidades de pensar as realidades e as situações vivenciadas no contexto escolar, no intuito, de reavaliar sua prática

educativa, os saberes docentes e a sua capacidade de problematização diante dos desafios da sala de aula valorizando os saberes docentes e articulando a teoria à prática.

Diante de várias situações vivenciadas pelos professores, eles se reinventam, propõem e tomam medidas, conforme destacam os resultados do autor. Assim, o autor considera que os professores se tornam protagonistas e não meros expectadores e, muitas vezes, superam a apatia das coordenações e direções que ignoram as lacunas instaladas pela realidade contextual, e não se importam com os relatos constantes e nem com as necessidades vivenciadas pelos docentes. O professor observa e faz o diagnóstico da sua realidade, pagando o preço e o custo (investimento salarial) diante de várias atividades diferenciadas, as quais se estabelecem como ações voltadas ao desenvolvimento e superação da aprendizagem dos estudantes.

Ainda de acordo com o autor, situar o professor como protagonista fortalece o trabalho da equipe, pois se levantam demandas que condizem com a vivência em sala de aula e preocupam em dar uma resposta as suas necessidades. Budin (2014, p.36) afirma que “[...] uma atitude fundamental para o exercício profissional docente é a formação continuada, como caminho para melhorar a prática pedagógica por meio da busca de novos conhecimentos.”

Quando os professores têm contato com professores de outras escolas, de outras realidades, isso lhes pode proporcionar reflexões até então não imaginadas; possibilita-lhes conhecer novos e outros modelos de trabalho que podem ser aplicados à sua realidade, mas que estavam desconhecidos. (BUDIN, 2014, p. 38).

Em suma, portanto, é importante considerar as diferentes perspectivas da formação continuada. As possibilidades são variadas, embora ainda existam limitações no processo. Refletir acerca da formação continuada em serviço é pensar a indissociabilidade entre a prática, o conhecimento teórico-metodológico e a valorização do professor.

Desse modo, como o foco desta pesquisa é o Ensino Fundamental I, é preciso refletir especificamente as principais tendências para formação de professores voltados para este público-alvo.

1.3 Formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental I: principais tendências e problemáticas

Para a compreensão da necessidade de formação de professores do Ensino Fundamental I, abordaremos as questões voltadas à alfabetização, que vai além da competência de saber ler e escrever.

As discussões sobre os problemas da aprendizagem inicial da escrita, de acordo com o conceito de alfabetização, implicam no debate a respeito do domínio precário de competências de uso da leitura e escrita.

As principais tendências de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I se constituem como uma ferramenta necessária e importante para minimizar algumas problemáticas presentes no interior de nossas escolas nessa etapa tão importante para o desenvolvimento da criança como cidadão de direitos, como, por exemplo, o acesso e o domínio das competências da leitura e escrita, visando o exercício pleno da cidadania.

Para elucidar a questão sobre alfabetização no Brasil, destacamos alguns autores que discutem a temática: Soares (2003); Mortatti (2010); Moraes (2006); Melo e Magalhães (2013). Tais autores nos relevam importantes contribuições sobre o tema em questão.

Segundo Soares, (2003) a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), no final de 1970, propõe e amplia o conceito de alfabetização, sugerindo que as avaliações internacionais fossem além da verificação somente da capacidade de saber ler e escrever. O debate tem foco diversificado quando se trata de países desenvolvidos e países em desenvolvimento; países como Estados Unidos e França fizeram essa importante reflexão em 1980.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2003, p. 2).

Tais discussões e reflexões nesses países vão além da aprendizagem inicial do sistema de escrita na escolarização básica, o foco trata da falta de domínio nas competências do uso da leitura e da escrita. Isso não significa que as questões de letramento/alfabetização não sejam alvos de crítica, estudos ou debates.

Soares (2004) já afirmava, e denunciava, a perda de especificidade da alfabetização, considerando que esse não é o único fator que revela o atual fracasso na aprendizagem das escolas brasileiras, mas um dos mais relevantes, marcado pela mudança conceitual da aprendizagem da língua escrita, a partir dos anos de 1980. A autora aponta a existência e a necessidade de revisão e reformulação da formação dos professores do Ensino Fundamental, para que eles possam enfrentar “o grave e reiterado fracasso escolar” na aprendizagem inicial.

A alfabetização escolar é entendida por Mortatti (2010) como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na língua materna na fase inicial de escolarização, processo

complexo e multifacetado. A autora chama a atenção sobre o dever do Estado em garantir o direito constitucional, atendendo pelo menos algumas urgências políticas, sociais e educacionais de forma eficiente, que visem à inserção/inclusão dos não alfabetizados na cultura escrita, domínio e uso da linguagem no mundo público.

Para a autora, em 130 anos de história da alfabetização, no campo das políticas públicas, o complexo processo de alfabetização não foi evidentemente implementado e avaliado em nosso país desde o final do século XIX, desconsiderando as decisões de adoção de projetos políticos, de teorias educacionais vivenciadas e determinadas nos momentos históricos.

Conforme explicitado, estava presente, na primeira Constituição do Brasil Império, a primeira manifestação de necessidade de “instrução primária e educação gratuita para todos.” Soares (2004) elucida que, antes da Proclamação da República, os administradores públicos e intelectuais da Corte, bem como algumas províncias, como a de São Paulo, manifestavam a preocupação com a educação no âmbito da leitura e escrita, passando a considerar, a partir da primeira década republicana, a implantação de reformas de instrução pública, por meio das quais a leitura e escrita se tornam práticas escolarizadas, com organização metódica, sistemática e intencional, sendo consideradas como uma estratégia para o desenvolvimento nacional a partir de 1930.

Documentos internacionais enfatizam a necessidade de seguir nessa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002) em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador, são eles: o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração Mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. Também se destacam o texto Marco referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998), a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001), e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Nesses documentos está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações que farão parte de uma nova economia mundial.

O Brasil participa, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. A partir dessa conferência, são expressos documentos e firmados acordos com posições para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, de educação universal e fundamental, bem como a ampliação de oportunidades para crianças, jovens e adultos.

O compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil, tendo em vista o quadro atual da educação brasileira, se desdobrou com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto (1993-2003), com a expectativa de recuperação do ensino e com o compromisso de equidade, qualidade e aprimoramento.

Baseado em estatísticas do censo educacional de 1994, fica evidenciada a necessidade da exigência legal de formação inicial para atuação no Ensino Fundamental, revelando que os resultados de má qualidade da alfabetização estão relacionados à má formação inicial dos professores, necessitando de revisão para que aconteça uma melhoria no ensino, bem como investimento no processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, sendo necessário, inclusive, fortalecer o investimento no desenvolvimento profissional, que se configura como uma forma de intervenção necessária para que ocorram mudanças nas reais condições do seu exercício.

Com a necessidade de atender a prerrogativa de educação para todos, estabelecida na Constituição Federal de 1988, surge o desafio de promover a formação de professores, com vistas a reforçar a proposta de melhoria e qualidade, rendimento escolar e eficiência na educação básica, que se configuram como exigências do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Morais (2006) faz uma importante contribuição ao chamar a atenção para a necessidade de ir além da discussão sobre velhos métodos adotados na alfabetização do Brasil, uma vez que não há “métodos miraculosos”, focando o debate na urgência de discutir as metodologias de alfabetização, as quais devem levar em conta a formação continuada do professor alfabetizador, considerando questões abrangentes como as condições materiais para o exercício do professor.

O autor trata sobre a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª e 4ª série, lançado pelo MEC em 1997, que tinha como objetivo auxiliar o professor da Educação Fundamental, se constituindo como importante instrumento de apoio aos docentes no desenvolvimento da prática pedagógica para que as crianças dominem os conhecimentos necessários para o seu reconhecimento consciente, bem como do seu papel na sociedade.

Em 1999, o Ministério da Cultura cria o Projeto Parâmetros em Ação⁶, que também trazia a temática para a Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. O Programa Nacional de Desenvolvimento Profissional

⁶ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf.>

Continuado Parâmetros em Ação tinha o propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores em educação, voltando suas ações para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches), e também propunha parcerias com secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

O Programa propunha ações de formação organizada em 12 módulos, contemplando atividades diferenciadas, promovendo a aprendizagem coletiva, o aprofundamento com foco na melhoria e qualidade da aprendizagem dos alunos, e também avançava no apoio aos estados e municípios interessados na reformulação de planos de carreira, criação de Pólos de apoio técnico-operacional nas diferentes regiões, realização de seminários em parcerias com universidades e outras instituições, elaboração e divulgação de programas da TV Escola.

No entendimento de Morais (2006), a profissionalização docente e suas condições materiais e simbólicas de trabalho são importantes implementações de políticas que necessitam de discussão sobre a democratização da escola, bem como sobre as metodologias de alfabetização.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de estado a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local. (MORAIS, 2006, p. 12-3).

O autor apresenta a necessidade de ampliação do debate e garantia de formação continuada de professores da Educação Básica como meio de favorecer o sucesso escolar e o processo de alfabetização. Segundo o Censo Escolar MEC/INEP/DEED (2007), a pesquisa destaca a presença de 32,3% de docentes com formação no Normal Médio ou Magistério de professores no Ensino Fundamental, com a formação mínima exigida pela LDB 9394/96, que fixou o prazo de dez (10) anos para formação adequada:

Dos 685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 54,9% têm curso superior com licenciatura e 32,3% Normal ou Magistério, perfazendo 597.889 docentes (87,3%) com a formação mínima exigida por lei para lecionar nessas séries. Considerando as especificidades da estrutura e organização do ensino, o curso superior de Pedagogia é tido, no entanto, como a formação mais adequada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, verifica-se, no Censo 2007, que metade dos professores que atuam nessa primeira fase tem curso superior em Pedagogia (50,1%). Foram também identificados 6,3% dos professores com formação superior sem licenciatura,

5,6% com nível médio e menos de 1% com nível fundamental. A maioria dos professores dos anos iniciais leciona em apenas uma escola, observando-se um percentual de 92,9% nessa situação. (BRASIL, 2007, p. 35).

A pesquisa aponta que, ainda em 2007, havia a presença de professores leigos, o que identificava a não superação da meta estabelecida na Constituição Federal de 1988, que fixava o prazo de 10 anos para que os docentes tivessem o ensino superior.

Porém, o percentual apresentava 5,6% com nível médio e 1% com nível fundamental, e um percentual expressivo de 6,3% dos professores com formação superior, sem licenciatura, atuando no Ensino Fundamental. A estatística apresentava ainda que 32% dos profissionais atuavam no Ensino Fundamental com formação Normal ou Magistério. (MEC/INEP/DEED, 2007).

Os desafios apresentados nos índices destacavam a presença de professores com formação em nível médio, entretanto, a exigência e a necessidade de formação inicial do docente definiam requisitos mínimos para o desempenho docente, uma vez que a formação continuada de professores em serviço era uma etapa importante para fortalecer e avançar nos pressupostos educacionais estabelecidos para aqueles que se encontravam em efetivo exercício profissional.

Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, os Estudos exploratórios sobre o professor brasileiro revelavam dados sobre o perfil dos profissionais da educação, possibilitando o conhecimento de informações importantes, tanto para o planejamento quanto para necessidade de políticas públicas efetivas que pudessem garantir mudanças significativas para os estudantes.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) § 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2016, p. 124).

No artigo 211, está postulado que a União tem uma função redistributiva, devendo garantir a equalização de oportunidades educacionais, mediante padrão mínimo de qualidade. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 214, no parágrafo III, estabelece objetivos e metas para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis, modalidades e etapas, deixando explícita a necessidade de “melhoria da qualidade do ensino.”

O Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução nº 02/2015 do CNE, consolidando normas nacionais como forma de superar fragmentações e desarticulações do Sistema Nacional de Educação diante da abrangência e complexidade da educação escolar, assumindo a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento da nação e do cidadão, garantindo um padrão de qualidade para a formação do magistério e para a educação básica e considerando princípios para a formação inicial e continuada, bem como a contextualização e características dos estudantes, reconhecendo que é de fundamental importância a “necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério.” (CNE, 2015, p. 2).

Essa medida foi significativa para garantir a qualidade da formação inicial, disposta no Artigo 13 e emitida pelo CNE, que propôs alterações na carga horária dos cursos de licenciatura plena, elevando a carga horária mínima da formação inicial para 3.200 horas com exigência de duração mínima de 4 anos, contemplando, assim, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado, mínimo de 2.200 horas de atividades formativas, e 200 horas de atividades práticas por meio da iniciação científica.

Nessa direção, Almeida e Moreira Junior (2018) abordam o conceito sobre a qualidade de formação dos professores.

O conceito de qualidade na educação está fortemente relacionado à qualidade da formação dos professores, resultado dos conhecimentos adquiridos da graduação ou, em cursos de educação continuada. Levantando a discussão sobre a qualidade dos cursos superiores onde apresentam possíveis lacunas, sobre o currículo institucionalizado, e sobre os docentes do ensino superior. (ALMEIDA; MOREIRA JUNIOR, 2018, p. 3).

Associados ao mesmo pensamento de Gatti (2008), Almeida e Moreira Junior (2018) revelam que para solucionar os problemas constatados, por meio de pesquisas e avaliações na rede pública, surgiram iniciativas chamadas de educação continuada, com a finalidade de suprir com a necessidade de aprimoramento, defasagem e aspectos de má formação, questões importantes que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) priorizando, no que diz respeito à busca pela qualidade para a atuação profissional docente.

Gatti (2008) faz a leitura de que no século XX, com as transformações tecnológicas e do mundo do trabalho, os países desenvolvidos adotaram a formação continuada como um requisito e uma alternativa necessários, também, para a formação continuada na capacitação de profissionais.

Gatti e Barreto (2009) analisam políticas para melhorar a educação básica, como se pode atestar a seguir:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica, passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 253).

Gatti e Barreto (2009) ressaltam, ainda, a importância da definição de uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais a fim de entender toda a complexidade inerente aos sistemas sociais, educacionais e, também, aos sistemas de trabalho, o que pode configurar um avanço. As autoras destacam ainda que a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais, ou regionais, em resposta a problemas característicos do sistema educacional.

Atualmente, há a possibilidade de oferta, tanto na formação inicial como na formação continuada em serviço, o que possibilita a abertura de cursos nas modalidades presenciais e à distância em todos os níveis. Os autores Pinho e Ferraz (2014) citam algumas fragilidades suscitadas na formação dos professores da educação básica, como o aligeiramento na formação, a flexibilização nos currículos, a desvinculação da pesquisa e da extensão, conforme segue na citação:

No que se refere a formação inicial de professores para a educação básica, é consenso que somente aqueles preparados e comprometidos dão sustentação para o aperfeiçoamento da educação básica. Cabe destacar a questão histórica, socialmente legitimada, da importância dos cursos de bacharelados em detrimento das licenciaturas, principalmente quando os cursos de formação de professores não apresentam uma sólida articulação entre conteúdos pedagógicos e de ensino. Durante a formação docente é indispensável ao acadêmico vivenciar uma construção autônoma do conhecimento e valorização de seu conhecimento prévio. (PINHO; FERRAZ, 2014, p. 29).

Os autores Pinho e Ferraz (2014) desenvolvem um panorama da realidade da formação inicial de professores da Educação Básica, no Brasil, denunciando a fragilidade na formação.

Nóvoa (2012, p. 12), professor e pesquisador da Universidade de Lisboa, em um tom provocativo, defende o papel central dos professores e deixa claro seu posicionamento quando escreve que existe a necessidade de se “Devolver a formação de professores aos professores”, reconhecendo a necessidade de mudanças urgentes por meio de um paralelo com a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço), no intuito de que a comparação sirva de inspiração.

Já Pinho e Ferraz (2014) reconhecem como problemas pontuais a questão da carga horária reduzida e a formação em serviço e/ou educação à distância sem que haja uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Acreditamos que a formação de professores passa por uma resignificação e neste contexto está em xeque a qualidade formativa, pois com base no exposto a aparente preocupação com a qualidade do ensino na educação básica entra em contradição com a concepção de um ideal formativo desde os anos 1990 e que perdura até os dias atuais, quando se legitima uma política de formação de profissionais da educação, em serviço e/ou a distância, em pólos UAB, de forma aligeirada, com duração reduzida e sem articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (PINHO; FERRAZ, 2014, p. 29).

Dourado (2007) aponta que existe uma “suposta qualidade” nos programas e ações governamentais quando se trata das políticas direcionadas à gestão da educação básica. O autor contribui com o debate ao se reportar aos programas de financiamento de apoio à gestão educacional voltados para o cumprimento dos parâmetros de qualidade da escola pública.

Ele afirma, ainda, que historicamente as políticas educacionais no Brasil foram marcadas hegemonicamente pela descontinuidade, fato que ocorreu, muitas vezes, pela carência de planejamento a longo prazo. Segundo apresenta Dourado (2007),

[...] é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. (DOURADO, 2007, p. 924-940).

A partir deste mesmo pensamento, Dourado (2007) destaca as perspectivas e compromissos de cunhos mundiais, preconizados pelas agências e organismos internacionais, com as exigências relativas às respostas para os problemas, inicialmente de alfabetização e, posteriormente, para aqueles evidenciados nos censos pelos índices de baixa qualidade da aprendizagem da educação básica.

Assim, ele reflete ainda sobre a proposição de novas políticas no campo educacional diante da eficácia das pressões externas, comum tanto no Brasil como em outros países. A exigência de qualidade e permanência requer alteração no *ranking* entre países, e ainda demanda um conjunto de fatores que envolvem todo o ambiente escolar, como contexto social, cultural e econômico, recursos e estratégias, e regulamentação no regime de colaboração entre os entes federados, para que haja, então, uma mudança no quadro atual.

Como exemplo de ações de intervenção dos organismos internacionais, podemos citar um estudo comparativo, realizado em 2016 pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, e traduzido para o português como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para fins de Recomendações de Políticas Educacionais na América Latina, baseado no TERCE 2016, o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (PERCE) do Laboratório Latino Americano LLERCE, que foi realizado antes de 1997, o TERCE (Tercer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo)⁷.

La preparación de los profesores tiene dos importantes etapas: la formación inicial que define los requisitos mínimos de estudios que deben cumplir quienes buscan desempeñarse como docentes en el sistema escolar, y la formación en servicio, que corresponde a las instancias de formación especializada que toman los profesores que ya han cumplido con la formación inicial (incluyendo la inducción para el ingreso a la vida laboral) y se encuentran trabajando en el sistema educativo. En la mayoría de los países de la región, ambas etapas están organizadas o estructuradas en una carrera docente, que da cuenta de los procesos de ingreso, progresión y formación continua de los maestros.[...] Esta situación es más extendida al analizar la formación inicial, puesto que parte importante de los sistemas escolares de América Latina establecen normas respecto de la formación mínima requerida para ser docente y, dado que esta formación exigida es igual para todos los profesores (con las excepciones de Brasil y Chile), esta característica es casi una constante que no correlaciona con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la formación continua es un indicador interesante del apoyo que reciben los docentes en servicio para mejorar sus conocimientos y prácticas docentes, dado que, como profesionales, requieren de la especialización continua para atender las necesidades de los estudiantes conforme a los últimos avances en el saber. (UNESCO, 2016, p. 102).

O relatório da UNESCO apresenta a necessidade de formação inicial e formação continuada para o exercício profissional dos docentes que estão atuando no sistema de ensino; em muitos países essa formação continuada está estruturada para atender o docente em início de carreira, em progressão. Essa formação não estava atrelada aos resultados e índices de aprendizagem do aluno, mas com a necessidade de melhorar os conhecimentos e seus avanços.

⁷ A preparação de professores tem duas fases importantes: a inicial de formação, que define os requisitos mínimos de estudos que devem estar em conformidade com os que buscam servir como professores no sistema escolar e a formação contínua, que corresponde às instâncias de formação especializada e que contemplam os professores que já tenham cumprido a formação inicial (incluindo a indução para a entrada na vida ativa) e estão trabalhando no sistema de ensino. Na maioria dos países da região, ambos os estágios são organizados ou estruturados em uma carreira de ensino, que dá conta dos processos de entrada, da progressão e da formação contínua dos professores. [...] Esta situação é mais estendida para analisar a formação inicial, desde que uma parte importante dos sistemas escolares na América Latina, estabelece regras relativas à formação mínima necessária para ensinar e, dado que este treinamento exigido é o mesmo para todos professores com exceção de Brasil e Chile. Este recurso é quase uma constante que não se correlaciona com os resultados de aprendizagem do aluno. No entanto, a formação contínua é um indicador interessante do apoio que recebem os professores em serviço para melhorar seus conhecimentos e práticas de ensino, dadas como profissionais e que exigem especialização contínua para atender.

Programa de Educación Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica (PELA), que tiene como objetivo desarrollar procesos de mejoramiento de la calidad en la educación básica y media, contempla dentro de sus características a incorporación de un asesor pedagógico, que, entre otras tareas, coordina con el docente el correcto uso del tiempo y una intensificación de las horas pedagógicas. Asimismo, busca la optimización del uso pedagógico y pertinente de los materiales y recursos disponibles en el aula (cuadernos de trabajo, textos y biblioteca de aula) en función del logro de aprendizajes. Las evaluaciones preliminares de esta iniciativa han mostrado resultado promisorio, sobre todo en lo que se refiere a la cobertura y aprendizaje de los estudiantes. (UNESCO, 2016, p. 133)⁸.

Em resumo, até o momento, fundamentamos teoricamente a necessidade de formação continuada, bem como algumas experiências de cunho nacional e considerações sobre a temática em nível mundial, que retratam a questão macro e suas interferências no Brasil. Some-se a isso algumas experiências nacionais que nos permitem, a partir de agora, caminhar para a abordagem da realidade das escolas fronteiriças, com foco para o nosso recorte espacial.

Para isso, o objetivo da pesquisa vai ao encontro da reflexão acerca da especificidade da formação continuada no município de Ponta Porã - MS, cidade que faz fronteira internacional com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Assim, vale ressaltar que a pesquisa fundamenta-se na necessidade de analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do Ensino fundamental I, contribuindo para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, ao se considerar as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar na referida cidade do estado de Mato Grosso do Sul, temática aprofundada no capítulo seguinte.

⁸ Programa de realizações de ensino da aprendizagem para os estudantes da educação básica (PELA), que visa desenvolver processos de melhoria da qualidade na educação básica e de mídia; inclui, dentro de suas características, a incorporação de um assessor pedagógico, que, entre outras tarefas, coordena, por meio do ensino, o uso apropriado do tempo e uma intensificação das horas letivas. Também procurando a otimização do uso pedagógico e materiais pertinentes e os recursos disponíveis na sala de aula (cadernos de trabalho, textos e sala de aula biblioteca) baseado na realização de aprendizagem. Avaliações preliminares deste promissor resultado mostrado incentivam especialmente no que se refere à cobertura e aprendizagem dos estudantes. (UNESCO, 2016, p. 133, Tradução nossa).

2 AS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS DE PONTA PORÃ E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando a discussão do contexto educacional na fronteira, é de fundamental importância versar sobre o preconceito, reconhecendo a necessidade de um enfrentamento dos aspectos que se formaram em relação ao Brasil e aos países da América Latina, amplamente difundidos e divulgados na mídia.

Além disso, é essencial a análise da realidade educacional focada na prática pedagógica do professor ante a realidade existente nas escolas de fronteira, nas quais se evidencia a necessidade de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I, assim como nas escolas públicas municipais localizadas em faixa de fronteira, mais especificamente na cidade de Ponta Porã – Brasil, buscando uma educação, a um só tempo, integradora e cooperativa.

A população de fronteira, do recorte espacial aqui analisado, é constituída de muitas origens e etnias, dada a exploração da planta nativa erva mate desde o fim do século XIX até os anos de 1960 do século XX. A população convive diretamente com a cultura paraguaia, com a cidade irmã Pedro Juan Caballero, o que revela essa área como “cidades de atividades multinacionais e de território complexo.”

A integração e a interdependência de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero envolvem, historicamente, aspectos culturais, comerciais, políticos e econômicos, com profunda influência nos sistemas, serviços e estruturas de educação, saúde, lazer, transporte, turismo e segurança, havendo parcela significativa da população das duas cidades com dupla cidadania. (OLIVEIRA, 2010, p. 22-3).

Goettert (2013) traduz em linhas gerais um sentido mais simbólico atribuído a esse espaço estigmatizado pelos mais diversos conceitos e preconceitos, um sentido abstrato na escrita, mas concreto na realidade.

Toda imagem de fronteira, por sua vez, pode ou reforçar representações dominantes ou ser produção “criativa” para a construção de novas e outras representações, persistentes nas dicotomias, dualidades, contrastes, oposições e disputas. As imagens são, para tanto, participantes de seleções que parecem aleatórias, mas marcadas por uma “estrutura fronteiriça” que tende a se propor extremamente selecionadora das imagens que reforçam representações suscetíveis à reprodução de pré-visões e de pré-conceitos. Na fronteira, faz-se a imagem, vê-se e sente-se a divisão. A fronteira, por isso, também significa. Se, de forma mais ampla, todo modo de produção é sempre um modo de produção simbólico [...], também cada um de seus iguais/diferentes espaços são marcados/marcadores de dimensões simbólicas, de significação. Espaços de fronteira são em geral muito mais que outros espaços privilegiados na produção e reprodução de significados, como expressão “nítida” do poder de produção da diferença [...]. (GOETTERT, 2013, p. 750).

De acordo com Oliveira (2011), até as últimas décadas do século XX, as fronteiras e suas faixas de limitação entre um país e outro cumpriam papel de “garantir um distanciamento” proposital e seguro sob o princípio da soberania nacional. Isso significava que o espaço de fronteira estava condicionado a um marco legal, cujo sentido era, do ponto de vista estratégico, ter a função de barrar, restringir, evitar, fechar e impedir maiores aproximações.

[...] em seu sentido material, como uma região cortada pelos limites político-administrativos dos países, mas também como uma construção social simbólica de limite, que remete à perspectiva simultânea de cruzar ou ser barrado. Ou seja, mais que uma linha imaginária que separa países, a fronteira é concebida neste texto como um espaço em mutação, que se abre e se fecha, proíbe e autoriza, que supera a rigidez com uma porosidade unificadora e, acima de tudo, que reflete relações de poder. (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

É nesse contexto, e em sua respectiva realidade, que nos debruçamos com um olhar atento à realidade que se revela na condição de fronteira seca, a qual se traduz pela constituição de duas nações, duas cidades, dois povos, que convivem, se relacionam e fazem contato contíguo.

Há convivência cotidiana entre a população, entretanto, nas questões civilizatórias, conforme Oliveira (2010, p. 64) afirma, o desafio posto sobre a complexidade vivenciada é refletiva na educação, ou seja, “a estrutura educacional na cidade vizinha é débil, o que termina por sobrecarregar as escolas de Ponta Porã.”

Os alunos matriculados com documentação brasileira estão presentes nas escolas de Ponta Porã desde a Educação Infantil, o que demanda da administração pública planejamento, estudos e pesquisas, formulação de projetos que busquem e pleiteiem recursos específicos para atendimento dessa demanda, ou seja, a procura por vagas nas escolas da rede estadual e municipal.

Ponta Porã, segundo Censo Escolar 2018⁹, contava com um total de 65 escolas, sendo proposto, nesta pesquisa, o estudo da rede municipal de ensino que contabiliza 39 escolas distribuídas entre 35 urbanas e 4 escolas rurais, destas delimitamos 5 escolas urbanas, sendo que 22 escolas ofertam a etapa dos anos iniciais (EF).

Essa escolha metodológica das 5 escolas municipais selecionadas se dá em decorrência do fato de ofertarem o Ensino Fundamental I, etapa utilizada para a delimitação da pesquisa; além disso, outro critério de escolha se deu pela proximidade com a linha

⁹ Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/112-mato-grosso-do-sul/36-ponta-por>>

internacional, até 1000 metros do limite internacional entre as cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Com o surgimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, os países membros, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, firmaram o Tratado de Assunção, declarando o português e o espanhol como idiomas oficiais. Iniciou-se reuniões técnicas entre os Ministérios de Educação, um esforço binacional entre Brasil e Argentina para estabelecer um modelo de ensino comum em escolas de fronteira, com a proposta de desenvolver um programa de educação intercultural que enfatizasse ensino do português e espanhol.

O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), visando estreitar laços entre as cidades vizinhas dos países para construção de uma identidade regional, intercultural, de cultura, de paz e cooperação interfronteiriça, tinha como objetivo desenvolver vínculos, construir uma cidadania regional, bilíngue e intercultural. Sob responsabilidade do Setor Educacional do Mercosul, em 2001, na reunião realizada em Assunção/Paraguai, foi aprovado o Plano de Ação do Setor para 2001-2005, buscando avançar no aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL.

O programa, inicialmente, teve investimento binacional argentino-brasileiro para a constituição de uma identidade regional bilíngüe e intercultural, sendo implantado em 2005, em duas escolas localizadas na Argentina - Bernardo de Irigoyen/Misiones e em Paso de Los Libres/Corrientes - e duas escolas brasileiras, em Dionísio Cerqueira /Santa Catarina e outra em Uruguaiana /Rio Grande do Sul.

O PEBF buscou a cultura de paz e de cooperação por meio da valorização da relação pautada na vivência do cotidiano escolar, com propostas de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), rotinas e estratégias de trabalho, experiência de intercâmbio internacional docente e prática pedagógica. Assim, estas escolas foram denominadas “escolas-espelho”¹⁰ pelo projeto, propondo instrumentos de cooperação interfronteiriça e contemplando a participação e integração culturais. Santana (2018), ao analisar as escolas em regiões fronteiriças, destaca as diferenças culturais e a importância dos estudantes que estão presentes nas escolas fronteiriças.

¹⁰ Escola-espelho: constitui-se a partir de um intercâmbio internacional de escolas, consistindo no revezamento de professores e alunos brasileiros e paraguaios, sendo um modelo comum de desenvolvimento do bilinguismo e da Interculturalidade. O Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira, desenvolvido pelo governo federal, em parceria com o governo estadual, secretarias municipais, e países parceiros, visa o desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, proposta de intercâmbio cultural onde os alunos e professores tem a oportunidade de se comunicar nas duas línguas, sendo implantados e ampliados em 2009, a experiência proporcionou o intercâmbio docente e troca de docentes nas turmas participante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> Acesso em: 14/04/2010.

É necessário que as escolas localizadas nessas regiões fronteiriças atendam estudantes reais, com respeito e incluídos em suas diferentes origens identitárias. Inclui-los no sentido amplo dessa palavra, que envolve o conviver com o diferente sem impor uma ou outra cultura como modelo apropriado ou superior. As pessoas dessas realidades sócio-históricas e culturais precisam de garantia do direito de viver na sua diferença, e ter a sua inserção social minimamente respeitada, independentemente de ser brasileiro, paraguaio, brasiguaiio, etc. (SANTANA, 2018, p. 78).

O Ministério da Educação, em 2009, incluiu, ainda, o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) no Programa Mais Educação, estabelecendo as competências das Universidades com relação à formação dos docentes que atuavam no Programa e ampliando o projeto para a cidade de Ponta Porã, na Escola Estadual João Breibrati Calvoso. Nesse sentido, Santana (2011) enfatiza que:

As características de escolas situadas nas fronteiras brasileiras incluem elementos de sua dinamicidade que não se restringem somente à vida escolar. As fronteiras são constituídas por práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões próprias das pessoas que nelas vivem e que, portanto, não devem ser negadas ou desprezadas, mas sim analisadas a partir da lógica plural da sociedade contemporânea, assinaladas por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana. (SANTANA, 2011, p. 79).

A autora ressalta, ainda, o termo “brasiguaiio” e suas diferentes concepções, que expressam o retorno de camponeses brasileiros para a sua nação de origem e o sentido pela relação de casamento, ou até mesmo de convívio na faixa de fronteira: “Há evidências de que essa interculturalidade não fluiu em massa na educação, apesar do PEIF e de se ter um número significativo de estudantes de origem paraguaia matriculados nas escolas em Ponta Porã, conhecidos como brasiguaios.” (SANTANA, 2011, p. 81).

Tal situação foi constatada no questionário reportado por Santana (2011), conforme trecho a seguir:

SE “ELES” DEVEM SE ADAPTAR À ESCOLA BRASILEIRA, PARA QUE MUDAR AS AULAS DE GEOGRAFIA? Expressando certa “coerência” entre as concepções dos professores de Geografia quanto à diversidade cultural da escola fronteiriça e suas práticas pedagógicas, notamos que a grande maioria dos entrevistados não vê necessidade de realizar mudanças em suas aulas em função das especificidades presentes nas escolas de Ponta Porã. Desta forma, os professores apontam que a maior dificuldade ao trabalhar com os alunos de origem paraguaia diz respeito às questões lingüísticas que se manifestam na fala e principalmente na escrita. (SANTANA, 2011, p. 212).

No trecho evidenciado pela autora, nota-se os desafios dos próprios professores em relação ao processo de mudança, que é importante para o atendimento ao estudante estrangeiro, bem como a aceitação e o rompimento com a xenofobia recorrente ao longo dos anos, tornando mais difícil, não somente a aproximação, mas o comprometimento da

qualidade da educação, a qual deve priorizar as práticas pedagógicas diversificadas. É nessa perspectiva, de dar visibilidade a esta realidade, que ocorrerá o fortalecimento das escolas fronteiriças, compreendidas por meio da formação continuada, como por exemplo, estudos contextualizados, como formações que possibilitem a fluência no espanhol e o conhecimento do Guarani.

Bueno (2017) faz um estudo de caso na escola brasileira fronteiriça de Ponta Porã, que participou do PEIF, defendendo as figurações sociais no Ensino Médio, tendo como objetivo investigar as redes de interdependência que contribuem para formação dos sujeitos, jovens de ascendência paraguaia e não paraguaia, etc. No contexto pesquisado, a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, a autora visou compreender as tensões e conflitos entre os sujeitos da pesquisa, que contou com a participação de 281 alunos (125 alunas e 156 alunos), de um total de 642 alunos, totalizando 43,7% dos alunos.

Apresentamos a seguir alguns resultados a respeito dos quais Bueno (2017, p. 61) concluiu sua pesquisa. A autora constatou que 79% dos alunos moram na cidade de Ponta Porã, mas possuem ascendência paraguaia¹¹, e 21% residem na cidade de Pedro Juan Caballero, confirmando a dinâmica singular da fronteira, fato que nos motivou a compreender se tal realidade é observada nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino.

Interessante destacar o fato a respeito de um relato feito pelos alunos: somente 15 alunos nasceram no Paraguai, na cidade de Pedro Juan Caballero, e que 54 participantes residem na mesma cidade, porém, todos os alunos apresentam documentação, no ato da matrícula, brasileira. Nessa assertiva, destacamos, conforme Bueno (2017), que:

A questão elaborada para a diretora relaciona possíveis conflitos entre os alunos com ascendências paraguaia e não paraguaia, situação que pode desencadear problema de relacionamento e pode resultar confrontos, originados na divergência de valores e pensamentos. Na resposta da diretora, os alunos da escola não têm diferença: *“Para nós, não somos brasileiros ou paraguaios, somos fronteiriços”* (AA q. 10). Essa informação traz outro significado, o de entender que existe uma identidade fronteiriça e não uma dualidade – brasileiros (estabelecidos) ou paraguaios (*outsiders*). O fronteiriço passa a ter característica própria, não necessariamente homogênea. Assim, parece surgir um novo “estabelecido” o fronteiriço com características próprias – trilingue, com possibilidades interfronteiras, de lá e de cá, passagem e trânsito livres, o sujeito intercultural, não só o produzido na EJBC. A fronteira deixa de ser vista como localização geográfica, diante das pesquisas que possibilitam ampliar o que compreende a fronteira. (BUENO, 2017, p. 99).

¹¹Bueno (2017), diante do resultado da sua pesquisa, aponta que a maioria dos alunos mora em Ponta Porã, no entanto, alguns são de ascendência paraguaia, mas residem nessa cidade. Somente 21% mora em Pedro Juan Caballero, o que também não indica que todos sejam de ascendência paraguaia, relevando a singularidade do município, bem como dinâmica advinda da característica local, o vai e vem das pessoas.

Essa diversidade encontrada nas salas de aula das escolas fronteiriças reforça a temática de que é preciso ter um olhar específico e uma política educacional voltada para esse contexto único, constituída de uma política permanente de formação continuada para a atualização constante dos professores da rede municipal de ensino. Some-se a isso, também, a necessidade de que as universidades públicas e privadas reflitam a respeito dos cursos de formação inicial, e também sobre a realidade posta nas escolas e não reconhecida pelas legislações educacionais locais.

Ao concluir sua pesquisa, Bueno (2017) aborda a importância da temática escola de fronteira, bem como da prática do trilinguismo e a necessidade de se dar continuidade ao intercâmbio existente, por meio de ampliação do PEIF, conforme relata:

Ao serem indagados de como deveria ser uma escola de fronteira, informaram que deveria ser aberta a todos, independentemente da nacionalidade, com a prática do trilinguismo, com a cultura paraguaia presente em todos os anos escolares, devendo ser introduzidas comidas típicas no lanche, ser uma escola sem preconceito cultural, de raça e de cor, onde estivesse presente a paz. Os projetos existentes deveriam ser ampliados para fazer com que continue o intercâmbio com alunos paraguaios. Apreciam morar e estudar na fronteira, mencionam a interação de culturas diferentes, o aprendizado das línguas espanhol e guarani, o desfrutar do comércio do país vizinho, a união entre os povos, as possibilidades de futuro. Há os que sentem instabilidade pelo risco de morte, tráfico, execuções em vias públicas. (BUENO, 2017, p. 130).

Bueno (2017) apresenta a interação cultural entre Brasil e Paraguai como positiva, fortalecendo o vínculo mesmo com as problemáticas¹² e questões que se instalam, mas vale ressaltar que não são peculiaridades existentes apenas no recorte espacial analisado, mas está presente no cenário nacional e internacional.

A pesquisa de Anastácio (2018) seleciona a mesma escola que Bueno (2017). No entanto, evidenciaremos a visão de Anastácio, contemplando a temática do contexto educacional de fronteira internacional, “Fronteira e educação pública: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)”, com recorte do 3º ano do Ensino Fundamental.

Anastácio (2018) revela as experiências sobre a educação na fronteira, definindo a Escola Estadual João Brembatti Calvoso a partir dos desafios educacionais ante o contexto

¹²A especificidade da fronteira Ponta Porã – Pedro Juan Caballero facilita a ilegalidade, que se estabeleceu por ser fronteira seca, por não ter barreiras geográficas impeditivas de práticas ilícitas, como por exemplo, se constituir como um corredor de drogas, seja no consumo ou tráfico de drogas, produtos ilícitos, descaminho, aquisição de armas, tráfico de pessoas, conforme noticiado de forma negativa, constantemente pela mídia. Embora não seja este foco da temática desta pesquisa, é importante enfatizar que essas problemáticas refletem no contexto educacional de forma geral e se estabelecem com resultados negativos nesse contexto fronteiriço.

fronteiriço, em especial pela presença de alunos paraguaios matriculados na escola brasileira, e destacando, também, os desafios relacionados aos idiomas (português, espanhol e guarani), justificando a relevância do estudo deles nas escolas de fronteira pela particularidade de atenderem em grande escala e por serem multiculturais e multilíngues.

A autora destaca os desafios do ensino no recorte espacial, mencionando, ainda, os desafios do professor e dos alunos em se adaptar a essa realidade particular. Vale ressaltar que suas análises vão ao encontro da necessidade de formação continuada, conforme relata:

No caso do ensino, por exemplo, os desafios são enormes, pois ao receber alunos oriundos do Paraguai, passam a conviver com pessoas vindas de outro país, outras culturas, de uma realidade diferente. Isto se torna um desafio para professores e funcionários da escola, os quais necessitam estar abertos a essa realidade. Atender essa diversidade, envolve tolerância, receptividade e aceitação de todos da escola, para garantir uma aprendizagem efetiva. É um processo difícil, principalmente para o aluno, conviver num ambiente muito diferente do que já está habituado, requerendo um tempo para adaptação. (ANASTÁCIO, 2018, p. 14).

A autora defende que “a diversidade de paisagens na fronteira permite pensar, tanto como espaço, que pode representar separação ou barreira, quanto contato, proximidade e interação” e que as diferenças presentes nas práticas socioculturais de populações fronteiriças são muitas vezes visíveis.

Na faixa de fronteira com constituição de cidades-gêmeas, essa complexidade se torna ainda maior, considerando o encontro de duas culturas e sociedades em convívio mútuo. Essas relações se dão em todos os espaços, inclusive dentro de uma sala de aula. Cada qual traz consigo sua própria característica, embasado na educação e na cultura em que se está inserido, cabendo à escola a finalidade de estreitar relações entre duas culturas distintas. Diante dessa convivência mútua, a escola passa a adquirir um papel essencial como componente de estreitamento dessas relações. (ANASTÁCIO, 2018, p. 18).

A autora reporta ainda sobre a conurbação internacional e os desafios existentes sobre as especificidades da educação nesse cenário fronteiriço: “as escolas da fronteira enfrentam desafios diários na relação com os alunos e suas famílias, convivendo com uma diversidade única em comparação ao restante do país.” (ANASTÁCIO, 2018, p. 20).

Nesse contexto diverso, observa-se ainda a postura dos alunos como “quietos e introvertidos” nas salas de aulas fronteiriças, supostamente por não se sentirem acolhidos com suas particularidades na escola brasileira, convivendo, portanto, com o antagonismo, por estarem inseridos em duas culturas, cotidianamente, o que inclui a própria recepção dos professores, que muitas vezes não estão preparados para tal realidade.

Os desafios educacionais são dimensionados almejando alcançar alunos paraguaios invisíveis nas salas de aula para elevar o desempenho acadêmico desses alunos. Formação continuada de língua estrangeira: espanhol e guarani, aos professores das redes públicas dos três primeiros anos do ensino fundamental, no intuito de interação com os alunos “invisíveis” inseridos nas escolas públicas fronteiriças. (ANASTÁCIO, 2018, p. 23).

A realidade presente nas salas de aula das escolas fronteiriças muitas vezes leva o profissional ao ato de ignorar, não entender, não perceber a presença do aluno estrangeiro, fato que reflete diretamente no sentimento de pertencimento daquele espaço, daquele país, daquela escola, inviabilizando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que o PEIF foi um caminho conjunto para propiciar a integração. Compreende-se que a qualidade desse processo passa necessariamente pela preparação do professor, por meio da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental. Anastácio (2018) contribui com sua pesquisa sobre a importância dessa experiência tanto para o convívio nesses municípios contíguos como para o reconhecimento da diversidade:

Ficou evidente o sentimento de que o contexto escolar dos dois municípios, precisam avançar na busca de interação e integração. O PEIF deixou um legado positivo, demonstrando que o espaço educacional fronteiriço carece de reflexões, estudos, pesquisas e ações concretas sobre a necessidade de aproximação e convívio dos municípios contíguos, que a exemplo de outros setores essa aproximação já existe, como a comercial, social, familiar, lazer, etc. Essas atitudes de convivência, respeito e reconhecimento da diversidade existente, deve levar a atender questionamentos não respondidos e não resolvidos durante a execução do programa, bem como busca de soluções para, pelo menos, minimizar de forma conjunta e harmoniosa, os conflitos existentes nesses ambientes escolares. (ANASTÁCIO, 2018, p. 121-2).

Concordamos com a autora ao refletir sobre a importância de estudos, reflexões e pesquisas que revelem a realidade das escolas fronteiriças, sendo este um caminho para uma convivência harmoniosa, para compreender as necessidades e revelar questionamentos necessários na busca por um padrão de qualidade da educação que não tenha sido discutido nessa pesquisa.

Passaremos, a seguir, para uma análise sobre o planejamento governamental e questões que ainda não foram tratadas. Nesse intuito, abordaremos a análise dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais.

2.1 O planejamento governamental da educação no contexto da questão fronteiriça e da formação continuada

Aprovado em 25 de junho de 2014, com projeção de dez anos de planejamento, 2014-2024, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005, contemplando

em suas metas e estratégias a necessidade de criação e implementação das especificidades locais existentes e presentes em todo o território nacional. No PNE constam exigências de metas e estratégias para a necessidade de formação continuada de professores, conforme destacado a seguir:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014, p. 46).

O PNE considera os territórios étnico-educacionais levando em conta as identidades e especificidades socioculturais e lingüísticas. Interessante observar que foram respeitadas e contempladas as demandas de todo território nacional que conhecem suas realidades e necessidades, dadas as pluralidades do nosso país. Para atender essas pluralidades, o PNE, em sua meta 16, estabeleceu e priorizou o percentual de aumento de 50%, em nível de pós-graduação, para os professores da Educação Básica:

Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/ Formação continuada na área de atuação formar, em nível de pós-graduação, 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, p. 34).

Como forma de acompanhar, dimensionar e consolidar a política nacional de formação de professores, e atender a necessidade de formação continuada, estabeleceram-se estratégias e diretrizes, considerando as contextualizações dos sistemas de ensino, áreas prioritárias e instituições formadoras para cumprir essa demanda, bem como realização de planejamento estratégico junto às instituições públicas de Educação Superior para dimensionar a demanda de formação continuada em regime de colaboração.

O PNE outorga aos Estados e Municípios a responsabilidade e a tarefa de contemplar as especificidades locais, acolher e identificar estratégias e metas contextualizadas para a promoção da educação que revele sua identidade; também registra e define políticas públicas que tenham como parâmetro o macro (Brasil), mas que reverberem a realidade estadual e municipal (identidade).

As Tabelas 1 e 2 apresentam uma projeção de melhorias do IDEB, de dois em dois anos, no período de 2015, 2017, 2019 e 2021, atendendo a meta 7, que prevê o fomento da

qualidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para diagnosticar a qualidade e melhoria da aprendizagem:

Tabela 1 – Projeção de Qualidade da Educação Básica do IDEB 2015-2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ano iniciais do Ensino Fundamental – PNE	5,2	5,5	5,7	6.0

Fonte: Plano Nacional da Educação (PNE), 2014, p. 61

Tabela 2– Projeção de Desempenho do PISA 2015-2021

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Fonte: Plano Nacional da Educação (PNE), 2014, p. 63

Tabela 3 – Ideb das escolas municipais de Ponta Porã

IDEB	2015	2017
Ano iniciais do Ensino Fundamental	5,7	5,8

Fonte: Qedu. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/estado/112-mato-grosso-do-sul/ideb/ideb-por-municipios?dependence=5&grade=1&edition=2017>>

Foi estabelecida a projeção de qualidade da Educação Básica do PNE, na meta 7, visando a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, tendo como parâmetro o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), utilizado como instrumento externo de referência na média de resultados nas disciplinas em Matemática, Leitura e Ciências.

O estado de Mato Grosso do Sul, entendendo a necessidade de se debruçar sobre a realidade dos municípios que fazem fronteira com o Paraguai e Bolívia, tomou uma importante decisão governamental, o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento e Integração do limite internacional do Estado de Mato Grosso do Sul (PDIF/MS), sendo este plano resultado do processo de favorecimento da integração fronteiriça, deflagrado por meio do relatório síntese do Plano de Desenvolvimento Regional (PDR-MS 2030), e foi concebido a partir das Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração do limite internacional, as quais foram elaboradas por Grupo de Trabalho Inter-Federativo de Integração Fronteiriça, com representantes designados por meio de Portaria do Ministério da Integração Nacional, no ano de 2009.

Os adensamentos populacionais constituídos pelas cidades-gêmeas são cortados pela linha de fronteira (seja esta seca ou fluvial, articulada, ou não, por obra de infraestrutura) e

apresentam grande potencial de integração econômica e cultural, assim como manifestações condensadas dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e da cidadania.

O PDIF contempla propostas não somente no âmbito do desenvolvimento econômico, regional, industrial, mas trata de temas importantes, como saúde, segurança pública e educação. De acordo com o item 6.4 – Educação - apresenta-se o objetivo geral e específico, bem como as metas estratégicas do PDIF (2012):

6.4 Educação: Objetivo Geral - Melhorar o processo do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul localizadas na faixa de fronteira, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-mato-grossense, conforme o Plano de Desenvolvimento Integrado da Fronteira - PDIF. Objetivos Específicos - Construir uma política educacional diferenciada para a faixa de fronteira. Potencializar as ações inovadoras na busca de um ensino de qualidade. Erradicar o analfabetismo nos municípios sul-mato-grossenses localizados na faixa de fronteira. Incentivar, respeitar e cumprir os princípios legais e de convivência. Expandir e firmar os laços de amizade e de interculturalidade na região do limite internacional. Reafirmar o papel da educação no intercâmbio e aproximação cultural e linguística dos países e etnias situadas na faixa de fronteira. Desenvolver ações pedagógicas preventivas para conscientizar o estudante em relação às drogas, à prática de homofobia, ao *bullying* e outros. Valorizar os servidores da educação, nos aspectos profissionais e humanos. Metas Estratégicas - Aumentar os níveis de proficiência dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, em Língua Portuguesa e Matemática, valorizando a diversidade linguística do limite internacional. Diminuir os índices de reprovação e abandono nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Elevar o número de cursos técnicos da educação profissional, para os jovens residentes nos municípios do limite internacional. Instituir o Centro de Línguas, conforme a Política Nacional de Implantação da Língua Estrangeira Moderna-Espanhol. Implementar as ações do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas do Mato Grosso do Sul, na formação inicial e continuada dos professores indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento. Propor representantes da Secretaria de Estado de Educação/SED para compor o Gabinete de Gestão Integrada de Fronteira – GGI – F/ SEJUSP. Criar um comitê permanente nas escolas, formado por representantes do corpo técnico-pedagógico, docentes, estudantes e pais, para desenvolver ações pedagógicas preventivas com o objetivo de diminuir a violência, o uso de drogas, a homofobia, o *Bullying*, dentre outros. Estimular a oferta da Língua Estrangeira Moderna- Espanhol nas Escolas da Rede Estadual de Ensino localizado na faixa de fronteira. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 40-1).

O PDIF é um importante referencial e, também, uma proposta sobre uma ação efetiva, uma lente aumentada que visualiza a fronteira como ela é, e estuda programas que são altamente qualificados e identificados, selecionados, estruturados, propondo ações e possibilidades para sanar dificuldades por intermédio de mudanças estratégicas para modificar a realidade escancarada na fronteira. Não nos aprofundaremos sobre os resultados da implementação dos programas, porém, destacamos a relevância com que o Estado propôs e contemplou as cidades da faixa de fronteira, ainda que, como qualquer política pública, apresente suas deficiências por conta das descontinuidades.

A Secretaria Estadual de Educação/MS (SED/MS) implementou a Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, aprovando o Plano Estadual de Educação (PEE). Nesse sentido, passaremos a identificar como o estado de MS atua, considerando o número de municípios que estão localizados geograficamente com fronteira internacional, foco desta pesquisa.

Estrategicamente, o PEE faz a análise situacional diante das metas 15 a 18, contemplando a formação inicial e continuada, bem como a questão de incentivos financeiros, afastamentos, bolsas, flexibilização da carga horária, dentre outros assuntos. Ainda, faz uma leitura sobre a necessidade da implementação e prioridade de alteração dos currículos das licenciaturas, mas compreende que a formação continuada pode “suprir as lacunas da formação inicial”, conforme consta no PEE (2014):

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a educação básica esteja presente na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, pretende-se, com a formação continuada, suprir as lacunas da formação inicial. a) Na atual conjuntura educacional de Mato Grosso do Sul, destacam-se, dentre outros, os seguintes pontos frágeis que merecem atenção na formulação das políticas necessárias para sua superação: b) fator “educação” pesando no baixo IDH dos municípios fronteiriços; c) O estado se organizou o estado propõe regiões ficando assim estabelecidas, a organização do espaço geográfico para a implantação de políticas ambientais e desenvolvimento sustentável, o estado criou nove regiões: Região de Campo Grande, Região da Grande Dourados, Região do Bolsão, Região do Cone Sul, Região do Pantanal, Região Leste, Região Norte, Região Sudoeste e Região Sul-Fronteira. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 93).

O estado de Mato Grosso do Sul reconhece em seus documentos a importância da formação continuada, reconhecendo, inclusive, que existem pontos frágeis que devem ser superados, listando a questão da educação no baixo IDH dos municípios fronteiriços. Destaca, também, a experiência tão relevante incentivada pelo governo federal e implantada pelo governo estadual por meio do programa de escola-espelho, prática que poderia ser adotada na rede municipal de ensino.

A partir das abordagens, passamos para o recorte que foca na cidade de Ponta Porã, compreendendo a realidade e as especificidades do município, considerando, para isso, os desafios enfrentados e enfatizando quais são as propostas que atendem a formação continuada, assim como as peculiaridades da educação fronteiriça.

O Plano Estadual de Mato Grosso do Sul se estabeleceu como uma excelente ferramenta que direcionou um olhar mais específico para os municípios fronteiriços, em discordância do que fora tão amplamente debatido e aprofundado, não foi estabelecido o centro de línguas, fato lamentável.

Nos debruçaremos especificamente sobre a análise e sobre os comparativos do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã para, então, compreender quais as estratégias adotadas no município, na esfera das políticas públicas da educação, e que são responsáveis por adequar e adaptar o currículo voltado para o reconhecimento da multiculturalidade em Ponta Porã, cidade fronteiriça, especificando o cumprimento e a exigência das legislações federais e estaduais que foram estabelecidas e minuciosamente retratadas nesta pesquisa.

O Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano Estadual de Educação (PEE) apresentam os índices de desempenho escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, abaixo da média nacional. No plano municipal é citado como alarmante o resultado do elevado número de repetência e distorção idade/ano, conforme situação apresentada no PME de Ponta Porã:

O que é alarmante em relação ao Ensino Fundamental no Município de Ponta Porã ainda são os números revelados pelas pesquisas, quando nos mostram um patamar assustador em relação à distorção idade/ano de escolaridade, pois temos uma porcentagem enorme de alunos que não estão completando os estudos, no Ensino Fundamental com a idade correta, que seria de catorze anos. Essa situação está atravessando as nossas salas de aula e ocorre devido à reprovação do aluno, muitas vezes, por mais de um ano consecutivo e o abandono dos estudos em meados do ano em curso. (PONTA PORÃ, 2014, p. 41).

A pesquisa protótipo foi realizada em Ponta Porã – MS, com a temática “Breves Considerações sobre a Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS”, no ano de 2017, por Almeida e Moreira Junior (2018), com objetivo de compreender se a temática era relevante ao município fronteiriço e se atendia às demandas constantes descritas nos planos nacionais, estaduais e no plano municipal. Nessa pesquisa inicial foi constatada a “existência de uma lacuna nos anos iniciais, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I” pelos professores questionados sobre as necessidades apontadas.

A elaboração e execução das formações continuadas atendem todo território nacional, de forma igualitária em seu conteúdo proposto. O município de Ponta Porã deveria ofertar formação continuada focada no contexto em que está inserida, porém, as atuais formações continuadas existentes são realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaboradas por profissionais da educação que desconhecem ou desconsideram as especificidades do contexto fronteiriço. (ALMEIDA; MOREIRA JUNIOR, 2018, p. 4).

Pereira (2014) ressalta a importância da discussão sobre a educação “em área de fronteira internacional”, levando em conta o preconceito existente, presente na história da humanidade, e a análise da realidade educativa na cidade de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, como forma de revelar, por meio das práticas educativas desenvolvidas nas escolas

de fronteira, a contribuição para a integração e a cooperação para mudar a situação instalada. A escola, enquanto espaço privilegiado, “apresenta-se como um espaço de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando formas de expressão cultural.” (PEREIRA, 2014, p. 96).

A autora fala algo que está presente no cotidiano, quase que naturalizado, na mídia, nas piadas, relacionando a “contravenção, narcotráfico, contrabandos e ilegalidades”. A importância de se debater e estar atento à realidade presente nas escolas fronteiriças urge como uma questão de prioridade a ser trabalhada, conforme constatado posteriormente na pesquisa, a temática é significativa, mas não foi priorizada.

É nesse sentido que corroboramos com Pereira (2014) e entendemos a necessidade da formação continuada dos professores em serviço. É como forma de minimizar, romper com essa realidade instalada nas escolas fronteiriças, que se revela o propósito desta pesquisa, proposta que se revelou por meio da pesquisa, e que é indicada como necessária para o desenvolvimento, como forma de combater a discriminação e traçar estratégias que fortaleçam a identidade fronteiriça. Assim, podem ser pensadas algumas diretrizes que colaborem com as dificuldades existentes, buscando atingir um patamar de qualidade de aprendizagem para o estudante, e minimizando a frustração do professor que, muitas vezes, não tem formação profissional para lidar com uma situação de vivência cotidiana dentro dessa problemática representada pela dificuldade das crianças na alfabetização, o que, por sua vez, é resultante dos baixos índices das avaliações.

O Plano Municipal de Educação de Ponta Porã (PME, 2014) traz o conceito da formação continuada, do qual destacamos as metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da “Valorização dos Profissionais de Magistério”, com o enfoque na reparação das lacunas advindas da formação inicial:

Organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada, com reconhecimento salarial; Formação inicial e continuada dos profissionais, com incentivo financeiro das redes para afastamentos remunerados, bolsas, parcerias e flexibilização de carga horária e contrapartida do profissional de produção científica, artística, técnica, tecnológica ou diática, diretamente relacionada à realidade educacional em que atua. Ressalta-se que a formação inicial e a continuada devem propiciar, dentre outros benefícios: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; prática docente como foco formativo; contato com a realidades escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso a elas, visando a sua integração a prática do magistério. (PONTA PORÃ, 2014, p. 123).

O PME contempla e aponta a necessidade de formação inicial e continuada, que aborde tanto conhecimentos de disciplinas de formação teórica como conteúdos específicos para atender a realidade educacional local, com ampla formação cultural, como proposta de incentivos financeiros, bolsas e flexibilização de carga horária. Nos decretos municipais estão previstas algumas licenças remuneradas para os servidores que já alcançaram a estabilidade funcional, ou seja, o efetivo exercício daqueles que já cumpriram os três anos de estágio probatório.

No caso específico de Ponta Porã, a presença do estudante paraguaio é identificada nos dados referenciados nos Planos estadual e municipal, os quais evidenciam que estes alunos estão matriculados regularmente nas escolas brasileiras, o que traz novas questões a serem avaliadas e novos desafios aos professores e gestores. O PME confirma a presença dos alunos paraguaios¹³ nas escolas fronteiriças:

[...] uma de suas principais características é a singularidade fronteiriça, transformando-a em uma região atípica, refletindo essa particularidade nos ambientes educacionais construídos a partir “de um verdadeiro mosaico cultural”, apresentando um alto índice de alunos paraguaios, frequentando as escolas brasileiras. (PONTA PORÃ, 2014, p. 127).

Como forma de apresentar alguns elementos coletados durante o trabalho de campo, apresentamos o Quadro 1, que identifica o contexto educacional de Ponta Porã, bem como as principais demandas contempladas em sala de aula, os pontos positivos dos cursos realizados e as necessidades para melhoria da atuação pedagógica dos profissionais da educação.

Destacamos que esses dados foram coletados na primeira etapa do trabalho de campo, realizada com os professores que estavam na sala dos professores em hora atividade (ha) e que aceitaram participar da pesquisa, sendo que o acompanhamento e preenchimento dos dados do professor foi feito de próprio punho. Foram entrevistados 10 professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, do Ensino Fundamental I, com intuito de compreender se a temática ora proposta seria relevante para uma pesquisa, servindo como uma “Pesquisa Protótipo”, referendando, assim, se há ou não importância e relevância, para os profissionais que atuam nas escolas fronteiriças, naquilo que respeita às dificuldades em relação aos alunos de descendência paraguaia, ao cotidiano escolar, à prática docente, dentre outras.

¹³Quando nos referimos aos alunos paraguaios, justificamos que eles apresentam a cultura paraguaia, no entanto, sua documentação é brasileira.

Quadro 1- Principais dificuldades, pontos positivos e necessidades apontados pelos professores

1. Dificuldades encontradas nas escolas	2. Pontos Positivos dos cursos de formação continuada	3. Necessidades a serem atendidas pelos cursos de formação continuada
Descendência paraguaia.	Dinâmicas, lúdico em sala de aula.	Dar voz e vez aos professores desse território.
Indisciplina, muita dificuldade na aprendizagem.	Troca de experiências.	Valorizar esse aluno paraguaio, com políticas diferenciadas para esse recorte espacial, possivelmente, resultaria em elevação nos índices de desempenho dos alunos.
Diversidade existente com a presença de alunos paraguaios.	Retirou dúvidas.	Evidenciar essa diversidade existente nas salas de aulas.
Falta de material adequado para as aulas.	Norteia nas realizações de nossas atividades.	Cursos de formação continuada devem vir ao encontro das necessidades e anseios dos profissionais locais.
Conhecimentos aquém do esperado para o ano em que estão os alunos.	Novas atividades e materiais novos.	Se for aprendizagem: construir, criar, atividades com estes objetivos, construir com outros colegas um conjunto de estratégias e sempre de continuidade na resolução dos problemas.
Ausência dos pais na vida escolar.		Maior contato com a família

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2018

Os resultados corroboram com a temática, evidenciando que a presença dos estudantes migrantes é notada pelos professores, e denunciando a necessidade da temática e das relações simbólicas estabelecidas nesse contexto atípico e singular, o que seria dirimido e/ou minimizado por meio da formação continuada contextualizada.

Diante dos resultados descritos, referentes às especificidades das escolas fronteiriças, questiona-se se os cursos de formação continuada, ofertados pela rede municipal, consideram os desafios inerentes à presença de estudantes paraguaios nas escolas de Ponta Porã. Segundo Anastácio (2018),

Percebe-se que o poder público identifica e reconhece que existe um “alto índice de estudantes paraguaios” presente nas escolas de Ponta Porã, contudo as ações para que esse “mosaico cultural” seja atendido de forma diferenciada são incipientes, diante da realidade encontrada e seus desdobramentos. (ANASTÁCIO, 2018, p. 39).

Por conta disso, a autora considera a invisibilidade dos estudantes paraguaios nas escolas brasileiras. Isso, hipoteticamente, implica em falta de políticas públicas específicas para atender questões que envolvem a educação nas escolas fronteiriças.

Considerando a análise dos dados do PME, nos trabalhos de campo realizados, na sistematização das bibliografias e documentos públicos consultados, nota-se que é relevante a oferta de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã como uma ferramenta possível, como auxílio ao profissional da educação desse recorte espacial.

O entorno social é o eixo que sustenta esta defasagem; sendo assim, o empenho deve ser para a formação continuada dos profissionais da Educação e dos gestores, e para a melhoria da infraestrutura dos prédios escolares, bem como o acompanhamento das famílias, entre outras variáveis. (PONTA PORÃ, 2014, p. 45).

A realidade presente nas escolas fronteiriças no município de Ponta Porã justifica a necessidade de pesquisa, tendo como foco a Rede Municipal de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Anastácio (2018) reforça essa compreensão ao enfatizar que:

Este cenário contribui para a diversificação do ambiente escolar fronteiriço, uma vez que trazem consigo suas culturas, identidades e idiomas maternos. Assim, a educação fronteiriça volta-se também, para esse público, na busca de atender suas expectativas, cabendo aos educadores o enfrentamento de desafios de superação e experiências diárias para a sala de aula, necessitando de ajustes e adequações da convivência e do currículo escolar. Os atores que convivem com essa realidade de interculturalidade não podem ignorar e/ou desprezar o fato de uma convivência complexa, e nesse sentido deve ser constituído o reconhecimento do aluno estrangeiro, engajando-o na comunidade escolar, garantindo seus direitos como ser humano em todos os aspectos sociais, culturais, educacionais, etc. (ANASTÁCIO, 2018, p. 52).

É interessante observar que ao tratarmos do Ensino Fundamental, nesse território específico de fronteira, temos uma contradição em relação ao Ensino Superior. Em outras palavras, enquanto Ponta Porã é buscada como base para a efetivação da Educação Básica, Pedro Juan Caballero é foco de inúmeros brasileiros que tem buscado Ensino Superior, focados prioritariamente no curso de Medicina. No Paraguai, existem aproximadamente oito universidades ofertando os cursos. Anastácio (2018) avalia o fluxo de estudantes da educação básica e superior na fronteira.

No caso do município de Pedro Juan Caballero, Paraguai, por exemplo, é comum a busca de brasileiros pela graduação em diversas áreas, enfatizando áreas de saúde, como o curso de medicina, uma vez que não participam de curso de seleção para iniciarem os estudos, e pagam mensalidades escolares bem abaixo das praticadas nas universidades brasileiras, sendo o fator econômico um dos atrativos para os alunos interessados. (ANASTÁCIO, 2018, p. 52).

Estudantes fazem o caminho inverso nos dois municípios das cidades-gêmeas, onde brasileiros de muitas localidades do país vêm com o objetivo de estudar, em sua maioria, no curso de Medicina no Paraguai, ofertado na cidade de Pedro Juan Caballero, conforme o registro do Plano Diretor (2019):

Ainda nesse aspecto, Pedro Juan Caballero possui vinte faculdades instaladas na cidade oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação, e se destaca, nesse caso, a existência de nove faculdades de medicina que atraem aproximadamente 15 mil alunos de todo o Brasil e está recebendo diversas plantas de “maquilas”, em decorrência de lei e programa paraguaios, que necessitam de capacitação profissional e aporte tecnológico. (PONTA PORÃ, 2019, p. 35).

Em relação ao Ensino Fundamental I, foco de nossa abordagem, por vários motivos os pais matriculam seus filhos nas escolas de Ponta Porã, ressaltando que na matrícula não consta que a criança é paraguaia. Os pais procuram vagas que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio. Anastácio (2018) se reporta a essa questão destacando que:

No caso específico da educação, é comum que muitas famílias paraguaias matriculem seus filhos em escolas brasileiras, em busca de melhores oportunidades de interação com a cultura brasileira, uma vez que a convivência e o conhecimento da língua portuguesa facilitam o ingresso no comércio paraguaio, que exige habilidades no atendimento aos turistas brasileiros. Para conseguir efetuar a matrícula dos filhos, os pais paraguaios comprovam que os mesmos possuem nacionalidade brasileira. (ANÁSTACIO, 2018, p. 68).

Com a implantação do PEIF ocorreram algumas iniciativas no sentido de preparar os professores para os dilemas da realidade vivenciada nesse espaço fronteiriço. No que se refere à participação dos professores e à adaptação a essa realidade, a pesquisadora e autora Anastácio (2018) relata e detalha a experiência vivida, iniciando o intercâmbio internacional de professores de cada país com encontros semanais para planejamento conjunto.

O intercâmbio de professores aconteceu com situações inusitadas para os docentes dos dois lados, pelo fato de transpor os limites de território, como também como mudança de postura profissional e pedagógica no processo ensino e aprendizagem. A proposta do PEIF era dar voz aos alunos dos dois lados da fronteira, para fazer questionamentos sobre o que queriam estudar. Essa prática pedagógica veio em contraponto com a formação recebida pelos professores, que é de transmissão de conhecimentos, o que causou insegurança e instabilidade na ação docente, necessitando de adaptação, com espaço reduzido de tempo para assimilação dessa nova metodologia por parte dos professores, uma vez que o intercâmbio ocorreu logo após os encontros de apresentação da metodologia do projeto. (ANÁSTACIO, 2018, p. 81-2).

Importante compreender que a experiência foi um importante resultado da política governamental implantada pelo Governo Federal, com adesão do estado do Mato Grosso do

Sul, juntamente com o governo do Paraguai, o que sinaliza que tal iniciativa conjunta é possível. Muito embora houvesse mudanças de postura, conforme relata Anastácio, a nova metodologia provocou insegurança e instabilidade necessitando de adaptações dos professores dos dois países para a continuidade do projeto. Tais ajustes e mudanças vêm ao encontro de que a questão é compreensível e necessária no processo de continuidade da formação profissional.

Continuando com a análise da experiência relatada por Anastácio, a respeito do PEIF, é relevante compreender, ainda, que as escolas públicas de municípios de faixa de fronteira necessitam se reconhecer sua identidade e, também, desenvolver a oportunidade de aprender e interagir com os(s) idiomas(s) praticados no contexto fronteiriço e educacional.

Diante da mistura de idiomas, observa-se que a postura de alguns professores alfabetizadores, durante as aulas nas escolas públicas do limite internacional, é considerar como um erro na escrita da língua portuguesa, desconsiderando a origem desse aluno e o fato de ser bilíngüe, bloqueando ou inibindo a habilidade da escrita e da leitura ao fazer correções de forma indevida. No momento da correção, necessita postura ao dizer para o aluno que a escrita estaria correta, porém seria necessário também escrevê-la na língua portuguesa. Estas são situações em que o professor precisa estar atento e tratá-las de modo individual, tranquilo e seguro em sua atuação, sem desmerecer, de maneira nenhuma, o aluno. Pelo contrário, valorizar sua produção, elevando sua autoestima, para continuar estimulando e descobrindo novas maneiras de aprender. Os professores, principalmente os alfabetizadores, precisariam ter formação voltada para essa realidade bilíngüe, de maneira que pudessem ter conhecimento teórico sobre essa diversidade e maior preparo e habilidade nas questões surgidas em sala de aula [...]. (ANÁSTACIO, 2018, p. 100).

Anastácio faz uma reflexão oportuna quando revela a necessidade do professor alfabetizador ter formação voltada para essa realidade bilíngüe e trilingüe, atingindo um ponto crucial para que se desenvolva uma formação continuada que aborde a temática da realidade local, havendo condições de se apropriar do conhecimento a fim de que possa valorizar o espanhol e o guarani, línguas maternas da maioria dos alunos estrangeiros. Dessa forma, o professor pode tornar-se um mecanismo de interação que possibilita valorizar a identidade dos fronteiriços, e para tanto, necessitam de subsídios para atuar nesse contexto diversificado.

Ao expor a realidade vivida em sala de aula, a autora reforça que o fator lingüístico não forma barreiras ou limites na interação dos povos fronteiriços, já que a comunicação acontece de forma tranquila e respeitosa.

Portanto, o fator lingüístico não é utilizado como barreiras ou limites na interação dos povos fronteiriços, antes é utilizado como ponte ou elo de comunicação e interação binacional, formando um ambiente único, com povos que convivem conjuntamente, mesclando ou praticando línguas oficiais dos dois países, assim como língua formulada nesse contexto, tratada como 'não oficial', porém presente nos meios sociais, como forma de se comunicar com o 'outro', demonstrando

interesse e respeito no idioma que lhe seja desconhecido. (ANÁSTACIO, 2018, p. 101).

A proposta de formação continuada para os professores que atuam nas escolas fronteiriças é possível, e seria uma solução viável para uma relação cada dia mais amistosa, uma integração capaz de ser alterada e fortalecida por cidadãos que se identificam não como brasileiros e/ou paraguaios, mas como fronteiriços, na busca de soluções possíveis para minimizar as desvantagens e vantagens pelo convívio, por meio da partilha vivenciada nas cidades-gêmeas.

2.2 Os cursos de formação continuada ofertados aos professores pela Rede Municipal de Ponta Porã - MS

Apresentaremos a seguir os cursos identificados e ofertados, bem como os temas, os objetivos, a metodologia e a duração dos cursos da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã - MS, no período de 2017 a 2019.

O Plano de Formação Continuada do Departamento Pedagógico de Ponta Porã da Secretaria Municipal de Educação atende o quadriênio 2017 - 2020, nele constam informações sobre os dados da equipe que elaborou e organizou as formações continuadas da Rede Municipal de Ensino, considerando em sua justificativa e relevância que “desta maneira, entende-se a formação continuada como uma ação imprescindível que só vem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.” (PONTA PORÃ, 2018, p. 1).

Considerando a necessidade de atualização e aprofundamento do docente, “pois um profissional bem preparado, que domina o conteúdo, fará a diferença em sua práxis pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública”, o Plano de Formação Continuada prevê que as formações continuadas sejam realizadas com os profissionais da educação de Ponta Porã; consideram, ainda, a necessidade de se refletir a respeito do bom resultado do IDEB das escolas da Rede Municipal de Ensino, e que, conseqüentemente, contemplam a Meta 7 do PME. (PONTA PORÃ, 2018, p. 2).

O Plano de Formação Continuada está respaldado na LDB, no Plano Nacional, Estadual e Municipal, e visa cumprir a meta 16 do PME, que é garantir a formação continuada considerando a necessidade, demandas e contextualizações. Os objetivos do plano são promover e estabelecer ações para oferecer educação de qualidade; faz parte, também, dos objetivos que o professor seja sujeito do processo para que seu desenvolvimento profissional seja permanente.

A Tabela 3, a seguir, ilustra um levantamento relacionado aos cursos de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS.

Tabela 4 - Cursos de Formação Continuada para os professores do Ensino Fundamental I

Curso	Ano	Data	Carga Horária	Metodologia
Formação Continuada de Língua Portuguesa aos Professores	5º	Set. - Nov. 2017	20	Presencial e atividades EaD.
Formação Continuada para Professores Regentes	4º	Set. - Nov. 2018	20	Presencial e atividades EaD.
Formação para Professores da Educação Especial Inclusiva	1º- 5º	2017	60	Presencial
Formação para Professores de Educação Física	1º- 5º	Fev. 2017 e 2018	60	Presencial e atividades EaD.
Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Parceria Governo Federal	1º, 2º E 3º	Nov. 2017 – maio 2018	116	Presencial e atividades EaD.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Esta tabela foi criada conforme Plano de Formação Continuada do Departamento Pedagógico (2017 - 2020), disponibilizada em 2018, na qual foi inserida oficialmente a formação continuada, no calendário escolar, nos anos de 2019 e 2020, conforme constam nos anexos deste trabalho, dada a importância com a qual tem sido tratada a temática da formação continuada.

Quanto ao PNAIC, a metodologia utilizada na formação foi tanto presencial como à distância, com participação de 176 professores, sendo 69 professores e coordenadores das turmas da Educação Infantil – Pré-escola, 93 professores e coordenadores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendido pelo 1º, 2º e 3º anos, e 14 mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação – PNME. Não foram ofertadas vagas, nessa etapa, para os 4º e 5º anos.

A formação teve duração de 116 horas, distribuídas em 3 módulos, e ocorreu de novembro de 2017 a maio de 2018, com atividades à distância e presenciais. Para realização do curso Formação para Coordenadores Pedagógicos – Educação Infantil e Ensino fundamental foram realizadas parcerias com as Faculdades MAGSUL e Secretaria de Assistência Social.

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã, solicitou ao MEC, responsável pelo Censo Escolar Nacional de 2019, a inserção de um campo de identificação da origem do aluno. O responsável pelo setor acatou a solicitação da justificativa do município criando um campo denominado Formulário do Aluno, campo 16, com o título “Dados sobre a Área Residencial do(a) aluno(a)”, tal campo indica o país de residência do aluno. (Consta em anexo nesta dissertação como Censo Escolar 2019 - Formulário Aluno).

Essa iniciativa do município propõe comprovar a existência de um elevado número de alunos paraguaio e que poderão ser apontados no Censo Escolar Nacional, possibilitando ao município a implementação de políticas, como a formação continuada, por exemplo, que propiciem suporte legal para institucionalizar a diversidade presente, bem como os alunos estrangeiros, possibilitando ao poder público viabilizar uma educação distinta e direcionada ao público-alvo.

A Lei 027/2006 modifica, acrescenta e suprime dispositivos da Lei Complementar nº 016/2004, que aprova o Estatuto dos Servidores Públicos, e da Lei Complementar 029/2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores do Magistério Municipal do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Ponta Porã, estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Registramos que o município de Ponta Porã tem estabelecida em sua legislação a observância à Lei Federal 9.394/1996, contemplando a possibilidade de aperfeiçoamento continuado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p. 44).

O município de Ponta Porã apresenta a compreensão da importância da formação de aperfeiçoamento profissional, contemplada na Lei Complementar Municipal 029/2006:

Art. 42 - O servidor poderá obter licença para estudo em qualquer parte do território nacional, nas seguintes condições: I - com direito a percepção do vencimento e vantagens do cargo, desde que reconhecido pelo Prefeito Municipal o interesse para

a administração e o afastamento não ultrapassar a 12 (doze) meses, prorrogáveis 1 (uma) única vez, por igual período; [...]. (PONTA PORÃ, 2006, p. 18).

Consta ainda o apoio, por meio de licença remunerada, para o servidor em efetivo exercício (que já tenha cumprido o estágio probatório de 3 anos). O entendimento municipal é que o servidor efetivo tem a prerrogativa de apoio à formação continuada, com a cedência remunerada para estudo, e também a continuação de recebimento de seus proventos salariais. Assim, destaca-se no Art. 52: “São direitos especiais do membro do Magistério Municipal: VI - ter assegurada oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional; VII - receber, através dos serviços especializados de educação, apoio ao exercício profissional.” (PONTA PORÃ, 2006, p. 21).

Importante registrar que a dispensa para estudo registra o comprometimento do servidor em atender o Art. 43 da Lei Complementar Municipal 029/2006, caso haja necessidade.

Art. 43 - O servidor afastado nos termos do inciso I do Art. 42 ficará obrigado a restituir o que recebeu durante a licença, se nos 12 (doze) meses subsequentes ao seu término ou sua prorrogação ocorrer exoneração, demissão ou licença para tratar de interesse particular. (PONTA PORÃ, 2006, p. 18-9).

As regras para aceitação ou não da licença remunerada, no artigo 44, são previstas no plano, porém, estritamente de caráter político, conforme expresso em parágrafo único.

Parágrafo único - O afastamento a que se refere este artigo será deferido pelo Prefeito Municipal, subordinando-se à conveniência e ao interesse das atividades educacionais e se dará sem prejuízo do vencimento e vantagens. (PONTA PORÃ, 2006, p. 18).

Na lei municipal, a previsão está expressa no Capítulo III - das Licenças, Seção I - Disposições Preliminares, no artigo Art. 84 - Conceder-se-á licença. A proposta é que seja incorporada na presente lei a participação dos pesquisadores que obtiveram licença remunerada como forma de contrapartida pelo investimento na formação.

Não estamos aqui colocando um peso sobre o professor e pesquisador; a proposta e a disseminação do conhecimento, assim como o envolvimento dos docentes e o estímulo à pesquisa pode reverter em bônus, via exercício de função gratificada, acréscimo salarial de 10% para participação efetiva.

É nessa perspectiva de análise que apresentamos, a seguir, a Tabela 4, com análise e representações de gráficos dos questionários sobre o perfil e a visão dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal, nas quais realizamos esta

pesquisa. Metodologicamente, foram selecionadas 5 escolas, que serão apresentadas a seguir, assim como o quantitativo de professores que participaram da pesquisa.

Tabela 5 - Escolas selecionadas para realização da pesquisa

	Escolas	Questionário
01.	Escola Municipal Marly Caballero Rojas	08
02.	Escola Polo Municipal Ramiro Noronha	10
03.	Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves	10
04.	Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/ Extensão Agapito de Paula	09
05.	Escola Polo Municipal Prefeito Adê Marques	11
	Total	48

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Passaremos a considerar as escolas conforme disposição da tabela, identificadas pela numeração: Escola Municipal Professora Marly Caballero Rojas como escola 1; Escola Polo Municipal Ramiro Noronha como escola 02; Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves como escola 03; Escola Pólo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/Extensão Agapito de Paula como escola 04 e, Escola Pólo Municipal Prefeito Adê Marques como escola 05.

Apresentamos, a seguir, a 1ª etapa da pesquisa empírica, em que focamos na análise sobre o perfil dos professores das escolas pesquisadas.

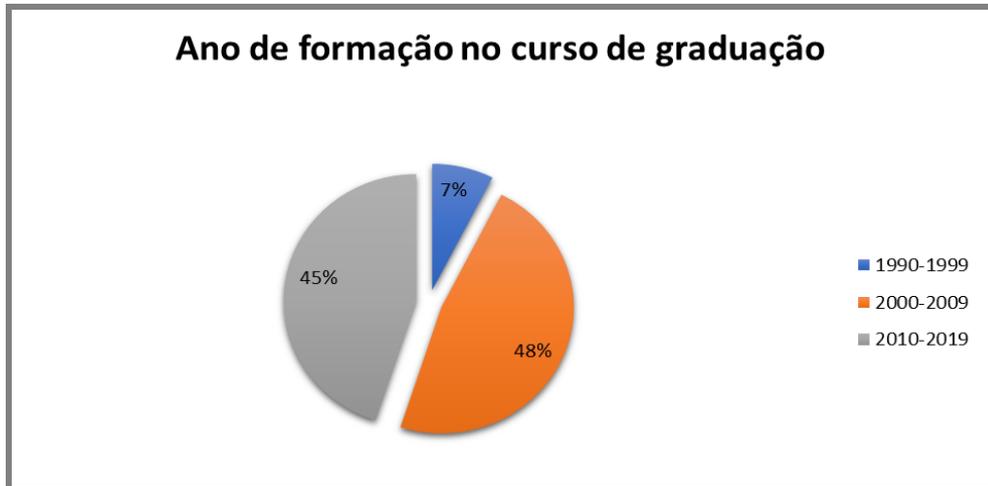
Do montante de 48 questionários, aplicados nesta pesquisa, 91% dos professores são do sexo feminino e 9% do sexo masculino, isso leva à constatação de que a prevalência é de mulheres atuantes no Ensino Fundamental I; não foi identificado, entre os professores que participaram do preenchimento do questionário e/ou entrevista, nenhum professor do sexo masculino que atue como professor regente¹⁴ ou de referência.

No que se refere ao ano de formação no curso de graduação, nota-se que 48% possuem uma formação recente, entre os anos de 2010 e 2019. Entre os anos de 2000 e 2009, o total de

¹⁴ Professor regente ou de referência – denominação municipal para o professor da educação básica que ministra disciplinas de português e matemática.

professores representa 45%, e um percentual significativamente menor (7%) de professores que se formaram em nível superior, entre os anos de 1990 a 1999, conforme apresentado no gráfico 1.

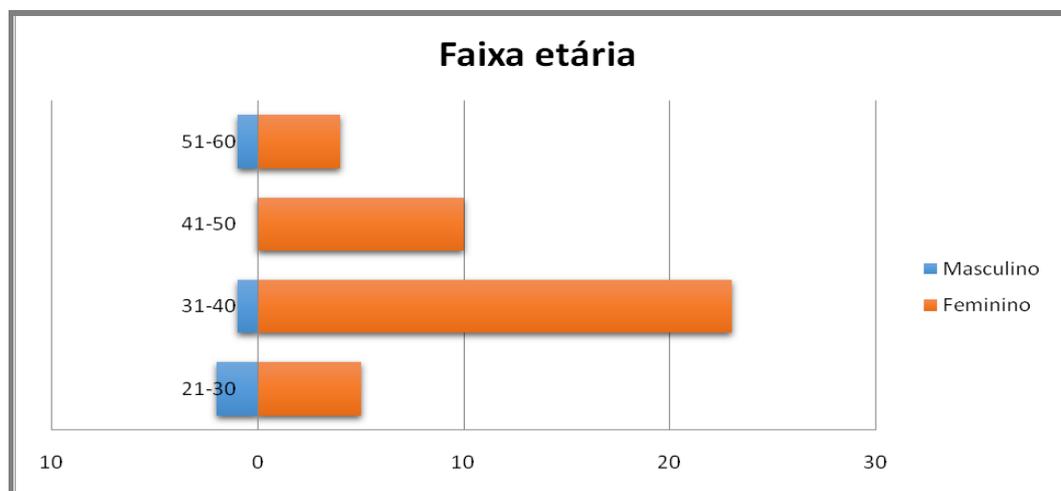
Gráfico 1 – Ano de formação no curso de graduação



Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

A faixa etária dos professores que atuam nas escolas pesquisadas varia entre 21 a 60 anos de idade, com incidência maior entre 31 e 40 anos de idade, o que demonstra a experiência profissional e tempo de atuação na rede municipal. O Gráfico 2 indica a confirmação da prevalência de professores do sexo feminino no magistério, sendo que a atuação dos professores do sexo masculino é nas disciplinas de educação física e matemática.

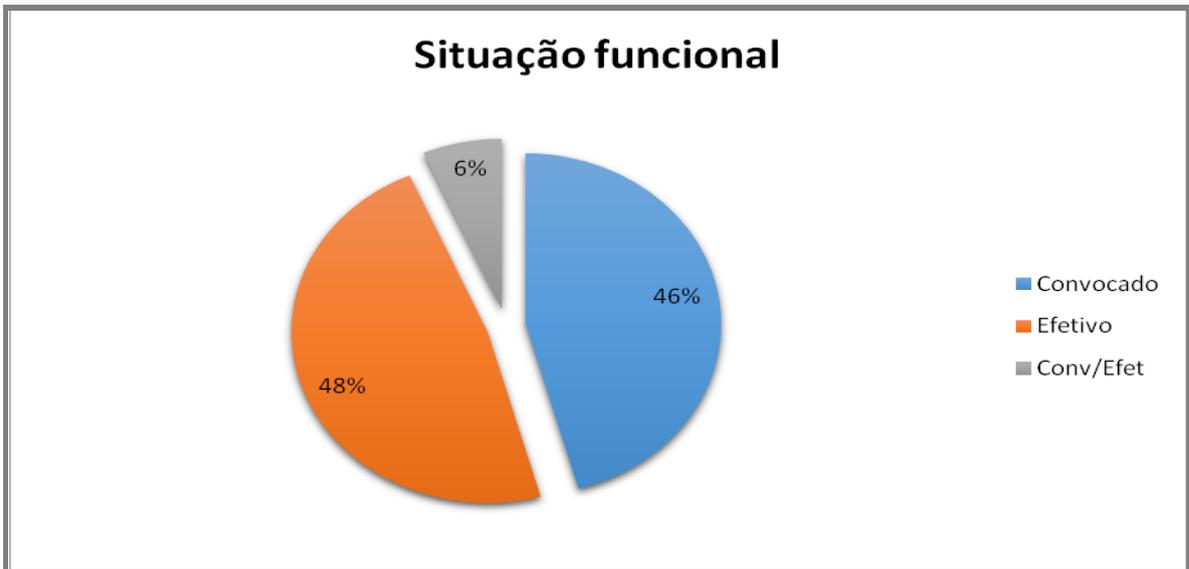
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quanto a situação funcional dos professores que atuam nas escolas selecionadas, 48% são efetivos, 46% convocados e 6% é o percentual de professores que são efetivos 20 horas/aula, com prorrogação de carga horária com mais 20 horas/aula.

Gráfico 3 – Situação funcional dos professores

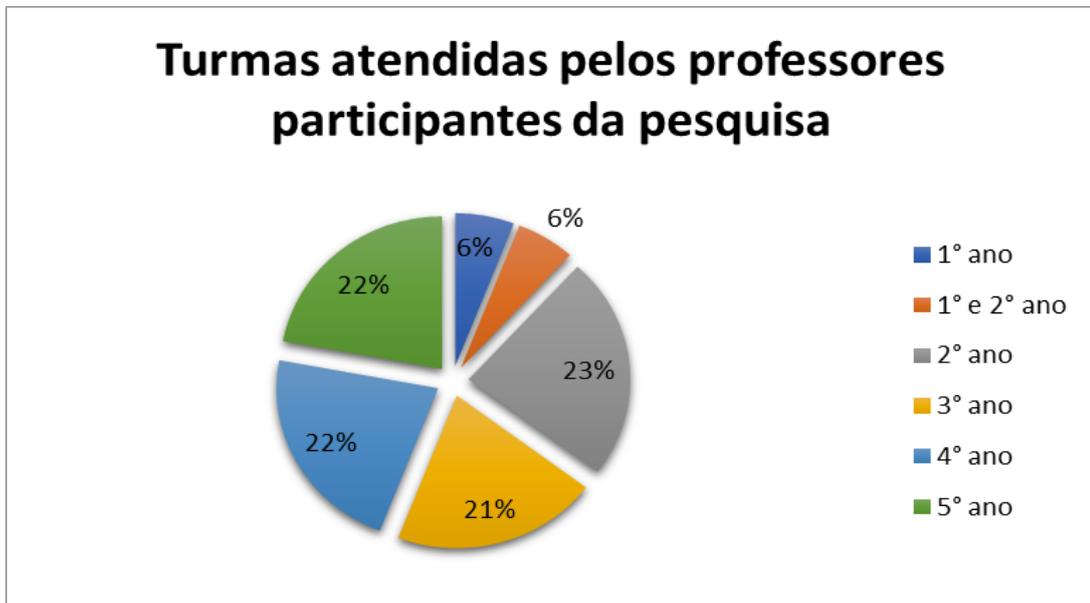


Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quanto à jornada de trabalho dos docentes que participaram da pesquisa, os indicativos apontam, ainda, que os professores têm uma jornada de 40 horas, sendo 37% dos professores atuantes nos períodos matutino e vespertino, 35 % que atuam no período matutino e 28% que atuam no período vespertino.

Constatou-se ainda que, dos docentes participantes da pesquisa, 61% atuam de 0 a 10 anos (o número zero indica que o professor iniciou no mês da pesquisa), 30% dos professores atuam de 11 a 20 anos, na rede municipal, e somente 9% atuam há mais de 20 anos.

Gráfico 4 – Turmas atendidas pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

O gráfico 4 revela uma distribuição com poucas variações: 21% dos professores atuam no Ensino Fundamental I, nas escolas pesquisadas. Destacam-se ainda 23% no 2º ano, 22% no 5º ano, 21% no 3º ano, e percentuais abaixo de 6% nos demais anos do Ensino Fundamental I.

Com as informações sobre o perfil dos professores que atuam, hoje, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, foi identificado o período de atuação profissional na área.

No subtítulo a seguir, destaca-se uma breve abordagem histórica sobre as escolas analisadas nesta pesquisa.

2.3 Breve histórico das escolas públicas municipais de Ponta Porã/MS analisadas na pesquisa

Para a pesquisa foram selecionadas cinco escolas públicas municipais, situadas em diferentes localizações geográficas ao longo da linha internacional. Essa seleção se deu, como já destacado, considerando as diferentes distâncias do limite fronteiriço, a fim de evidenciar, ou não, a presença de alunos estrangeiros. O recorte temporal da pesquisa é o ano de 2017 a 2018, e 2019 até o 1º semestre. Segue o registro fotográfico da faixa das escolas pesquisadas:

Figura 2 - Registro fotográfico da faixa das escolas pesquisadas



Escola 2 - Escola Polo Municipal
Ramiro Noronha



Escola 1 - Escola Municipal Professora
Marly Caballero Rojas



Escola 3 - Escola Prefeito Orlando
Mendes Gonçalves



Escola - 4 Escola Polo Municipal João
Carlos Pinheiro Marques/Extensão
Agapito de Paula



Escola 5 - Escola Polo Municipal
Prefeito Adê Marques

Fonte: Arquivo fotográfico da autora, 2020

A Escola Municipal Professora Marly Cavalheiro Rojas (Escola 01) foi criada em 13 de março de 2013 pela Lei nº 3.910. Ela está localizada no Bairro da Saudade, situada a 900

metros do limite internacional. O quadro funcional é composto por 60 profissionais da educação, os quais atenderam, em 2018, 544 alunos.

A Escola Pólo Municipal “João Carlos Pinheiro Marques” (Escola 02) está situada no Bairro Aquidaban e localizada a 100 metros da linha internacional. Ela foi criada pelo Decreto nº 2278, de 05 de março de 1980. Em 1998, a Escola passou a ter uma extensão designada Escola Extensão Agápito de Paula Boeira, situada no Bairro Monte Alto e localizada a 400 metros do limite internacional; ela contava, no ano de 2018, com um total de 896 estudantes, de 1º a 4º anos, atendidos por um corpo docente composto de 68 professores e 27 funcionários administrativos.

A Escola Polo Municipal Ramiro Noronha (Escola 03), recebeu em 7 de março de 1955, por meio de doação, o terreno destinado para construção do grupo escolar da zona sul, e que foi oficializada pelo Decreto nº 707; em 13 de outubro de 1980, houve a criação da escola Estadual localizada no centro, e que se encontra situada a 70 metros da linha internacional. O quadro de 84 funcionários atendeu, em 2018, um total de 819 alunos, distribuídos em 2 turnos: no período diurno, Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano) e no período noturno, Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª Fase).

A Escola Municipal Prefeito Adê Marques (Escola 04) foi criada em 1º de agosto de 1971 pelo Decreto nº 1554; ela está situada na Vila Ferroviária I e localizada a 900 metros do limite internacional. A escola atende um total de 831 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídos em 28 turmas. O corpo docente é formado por 41 professores habilitados e 16 funcionários administrativos.

A Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves (Escola 05) localiza-se no centro, a 450 metros do limite internacional, e atende a modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental; foi criada pela Lei nº 4.327, de 8 de fevereiro de 2018. A equipe de funcionários é formada por 40 professores habilitados e 19 funcionários administrativos, os quais atenderam, em 2018, 644 alunos matriculados.

As escolas apresentadas não estão localizadas somente na linha internacional, uma vez que, intencionalmente, buscamos refletir se as outras escolas, que não estão tão próximas dessa linha, vivenciam a mesma realidade a respeito da presença de estudantes paraguaios? O que ficou constatado é que o percentual, conforme apontado pela pesquisa, de alunos paraguaios é menor, mas estão presentes nas escolas, o que nos remete à necessidade de contemplar a temática nas formações continuadas, com vistas a atender essa importante demanda, conforme relato dos professores que participaram da pesquisa.

2.4 A visão dos professores em relação aos cursos de formação continuada em Ponta Porã/MS

Para a realização da pesquisa empírica, foi definida a utilização de dois instrumentos de análise, os quais destacamos como questionários semiestruturados e entrevistas.

O objetivo dessas ações metodológicas para a pesquisa é poder enriquecer as análises, dando a oportunidade de participação para os docentes, por meio do ato de preenchimento dos questionários e de suas respostas nas entrevistas, fato que possibilitou a esses agentes relatarem as suas necessidades e anseios. Entendemos que esses procedimentos permitiram potencializar a “voz” desses professores, colocando-os como participantes ativos, ou seja, como coautores do que fora diagnosticado pela pesquisadora.

Desse modo, os questionários semiestruturados, que serão posteriormente detalhados, buscaram dar forma à escrita e aos depoimentos, que, por sua vez, dão sentido e reforçam o olhar da pesquisadora através das vozes, sentimentos, emoções e vivências dos professores.

A escolha da Rede Municipal de Ensino ocorreu pelo fato de existir uma tendência em se priorizar pesquisas na área da educação, publicadas nos anos 2017-2019, pesquisas direcionadas à rede estadual de ensino e alusivas a essa temática fronteiriça na educação, ampliando, assim, as pesquisas e contemplando o Ensino Fundamental I da rede municipal.

Para realização da pesquisa, os professores entrevistados foram participantes das formações continuadas, ofertadas nos anos de 2017-2019, da rede municipal de 5 escolas do Ensino Fundamental I.

Como já destacado, a escolha temporal se deu pela proposta de formação continuada da atual gestão, e pelo ingresso desta pesquisadora como servidora efetiva na Rede Municipal de Ensino, na Educação Básica, fato que aguçou o interesse pela temática devido à relevância do tema sobre a formação continuada de professores.

A temática que defendemos, a respeito da necessidade de formação continuada na rede municipal, também foi aguçada dada a experiência profissional da pesquisadora, que convive com a realidade vivenciada em sala de aula ao longo de sua trajetória de 24 anos de atuação na Educação Básica em escolas particulares, e nas Redes Estadual e Municipal.

Assim, a temática abordada foi definida por esta pesquisadora, uma vez que devido à experiência de docência na rede municipal e na educação básica, foi possível observar, ao longo do tempo, constantes depoimentos dos colegas de profissão, que se esforçam por vivenciar a realidade da alfabetização em sua sala de aula, entendendo a necessidade de apoiar os docentes e estudantes fronteiriços, os quais apresentam dificuldades na adaptação pela

dificuldade inicial da língua. Para além disso, ao observar os índices, é possível perceber que eles denunciam uma necessidade de abordar e tratar a temática de forma a contribuir com possíveis soluções, já que por meio desses índices são apresentadas avaliações externas abaixo da média nacional e estadual, no Ensino Fundamental I, bem como altos índices de abandono e evasão no Ensino Fundamental II e no Ensino médio.

Nessa perspectiva, motivada após realização da pesquisa protótipo que confirmara a demanda, iniciamos a pesquisa de campo que buscou compreender as características presentes nas escolas fronteiriças, avaliando quais as dificuldades em sala de aula e qual o resultado da formação ofertada no município.

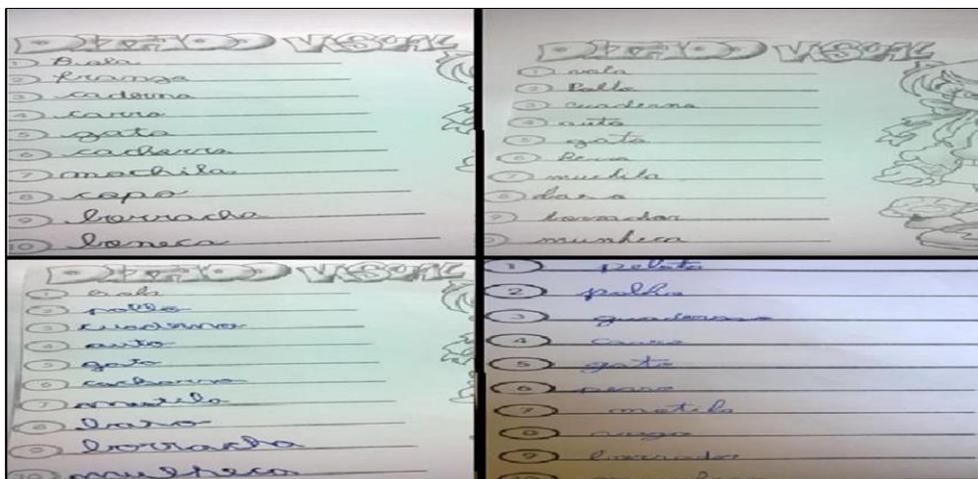
O total de participantes da pesquisa é de 48 (quarenta e oito), distribuídos em: 44 mulheres e 4 homens, que aceitaram participar desse procedimento metodológico da pesquisa.

Passaremos para a apresentação da etapa 2 do questionário e das análises dos questionários preenchidos, já com relação à etapa 3, seus resultados serão expressos no Capítulo 3.

Antes de apresentarmos os resultados dos questionários é importante destacarmos alguns elementos relevantes, relativos a nossa análise, sobre os alunos de origem paraguaia nas escolas brasileiras de Ponta Porã - MS.

Em todas as escolas que foram selecionadas, constatou-se um número significativo de alunos paraguaios em sala de aula, tornando-se de fundamental importância tratar a temática, bem como dar condições para os professores explorarem tal realidade em suas disciplinas, desenvolvidas em sala de aula no Ensino Fundamental I, principalmente na correção das atividades desenvolvidas em que o aluno bilíngüe fala guarani/espanhol.

Figura 3– Ditado visual do acervo pessoal de Anastácio (2018)



Fonte: Acervo pessoal Anastácio (2018)

Para compressão da realidade vivenciada, expusemos uma atividade prática do acervo pessoal da pesquisadora Anastácio (2018, p. 96), que desenvolveu, em sala de aula, um ditado visual na disciplina de língua portuguesa, por meio da apresentação de figuras ou objetos para o aluno escrever a palavra correspondente à imagem mostrada. No registro apresentamos quatro exemplos. No primeiro consta a escrita de um aluno produzindo somente na língua portuguesa, já os demais apresentam escritas mescladas nos idiomas espanhol e língua portuguesa.

Durante o desenvolvimento da atividade realizada no ano 2017, a professora explicou como seria o desenvolvimento da atividade. Nas palavras de Anastácio (2018, p.96), “objetivando deixá-los à vontade na escolha da escrita, em língua portuguesa, espanhol ou guarani, deixando-os fazer a seleção mentalmente sem serem influenciados ao ouvirem o nome da imagem, ou seja, os mesmos escreveram da maneira como conheciam.”

Ao tratar da temática, Anastácio (2018) contribui, como professora alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental, mostrando a importância de se valorizar a língua materna desse aluno em sala de aula, fato que configura o hibridismo cultural.

A atividade demonstra a necessidade de o professor ter compreensão sobre os desafios que não são apresentados somente ao docente, mas também ao estudante. Ouvir, entender, escrever são ações que nem sempre se constituem de forma idênticas, ainda mais considerando que esses estudantes enfrentam as diversidades de conhecer duas e/ou três línguas em um processo de alfabetização, que é uma etapa inicial da aprendizagem.

Apresentamos a seguir um compêndio referente a três questões importantes na compreensão desse processo de formação continuada, de modo que revelam as visões dos professores, nos permitindo identificar e verificar como suas formações contribuem para a vivência da realidade educacional em faixa de fronteira, assim como a necessidade de se efetivar formações continuadas, com vistas em acentuar sua relevância¹⁵.

As questões fazem o seguinte questionamento: Quais os desafios no processo de ensino e aprendizagem? Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação? Em relação específica à alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?

¹⁵Informamos que, quando os espaços de respostas dos questionários estiverem vazios, significa que não houve uma devolutiva do professor ao preencher a questão.

Quadro 2 - Escola Municipal Marly Caballero Rojas

Escola 01	Desafios no processo de ensino e aprendizagem?	Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?	Em relação específica a alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?
Prof. 1	Tentar compreendê-los e auxiliar em suas dificuldades oral.	Não se tem orientação.	Recebemos e trabalhamos como com qualquer outra criança.
Prof. 2	A comunicação, na escrita	Não recebemos nenhuma orientação.	O processo de alfabetização se torna um pouco mais demorado, mas eles aprendem e se tornam alunos bi e tri lingue.
Prof. 3	Uma das dificuldades é pelo motivo dos pais falarem o guarani e espanhol em casa e na sala de aula precisam falar o português.	Não recebemos nenhuma orientação, ou seja, temos que falar o português.	Alfabetizar.
Prof. 4	A língua falada.	*	Os alunos, na grande maioria conversa com os pais (casa) em Espanhol ou Guarani. Usa a língua Portuguesa apenas na escola.
Prof. 5	A comunicação e escrita.	Não.	Linguagem escrita e falada.
Prof. 6	Procuramos tentar entender o que o aluno diz e tentar fazê-lo nos entender e aprender a Língua Portuguesa.	Não.	A questão da Língua Materna (Espanhol/Guarani). Os alunos em sua.
Prof. 7	A socialização com os outros colegas é mais lenta por conta do idioma.	Bem a orientação não deixar discriminar e não deixar os outros alunos praticarem <i>bullying</i> e trata-los normalmente	*
Prof. 8	Comunicação e escrita.	Não recebemos nenhuma orientação	Comunicação e escrita.

* o professor se omitiu em responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 3 - Escola Polo Municipal Ramiro Noronha

Escola 2	Desafios no processo de ensino e aprendizagem?	Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?	Em relação específica a alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?
Prof. 1	Na produção de texto, eles escrevem várias palavras em espanhol e quando se expressam oralmente também misturam as duas línguas português/espanhol	Todos os alunos que moram no Paraguai e estudam em nossa escola possuem registros brasileiros.	Muitos alunos chegam no 1º ano sem falar o português, falam somente o guarani e só tem contato com a língua portuguesa na escola.
Prof. 2	Na grafia podemos notar os desafios, eles misturam o português com espanhol.	Os nossos alunos tem registro brasileiro e paraguaio com isso não temos tantos problemas.	Como eles falam mais o espanhol no seu cotidiano, no momento da escrita eles misturam as línguas, assim dificultando a alfabetização.
Prof. 3	Na escrita, pois escrevem como falam na sua localidade, principalmente na ortografia.	Não há orientações específicas, todos são tratados igualmente.	Escrita.
Prof. 4	Ensinar sobre a cultura do Brasil, entre outras coisas.	Normalmente. Os que tem maiores dificuldades sempre são bem acompanhados e guiados para melhoria.	O idioma mesclado.
Prof. 5	Língua Escrita. Concordância quanto aos textos e produções. Compreensão de algumas palavras.	Sim. Eles abordam estratégias de ensino diferenciado, buscando sanar as dificuldades referentes a língua.	Compreensão da língua e escrita.
Prof. 6	Encontrar metodologias que atendam às necessidades particulares, levando em consideração os pré-requisitos.	Procura assegurar direitos igualitários à uma educação de qualidade. A orientação é sempre que necessário procurar os suportes possíveis para atender a criança que apresenta dificuldades por conta da nacionalidade	*
Prof. 7	Principalmente no início do ano em que a maioria inicia sem	Normalmente, pois eles são brasileiros, porém a dinâmica da sala no início é voltada	É realmente a Língua Guarani, pois cada vez mais os alunos estão

	saber falar a língua portuguesa, falando somente o Guarani e Espanhol	mais para música onde os alunos aprendem com mais facilidade.	chegando nas séries iniciais falando esse idioma.
Prof. 8	Utilização de metodologias diferenciadas quanto à linguagem, interpretação e registro das atividades.	A escola oferece aulas de espanhol para os alunos, quanto ao professor, não há orientações.	O principal desafio é o registro nas produções, havendo muita interferência das línguas estrangeiras na língua portuguesa.
Prof. 9	Na produção de texto, leitura, interpretação.	*	Leitura e interpretação.

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 4 - Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves

Escola 3	Desafios no processo de ensino e aprendizagem?	Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?	Em relação específica a alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?
Prof. 1	Oralmente e na escrita.	Não temos nenhuma orientação a respeito. Aluno tem documentação do Brasil ele pode ser matriculado qualquer rede pública.	Ensino e aprendizagem aonde envolve a família.
Prof. 2	Compreender a língua, comunicação e ser compreendido, sendo assim o processo é mais lento para o ensino e aprendizagem, considerando as dificuldades.	É abordado de forma natural, culturalmente normal, assim como são recebidos alunos de outros estados brasileiros, respeitando as diferenças e trabalhando de maneira que o aluno também respeite as diferenças entre si.	Comunicação e compreensão da escrita das palavras, diferenças e sons.
Prof. 3	O maior desafio é a língua, pois muitos misturam o espanhol com o guarani, e não conseguem ler e entender o português, porque a família muitas vezes não pode ajudar.	A escola aceita com carinho, tenta passar o ensino aprendizagem através das aulas de Espanhol que auxilia na tradução para o Português.	O desafio é fazer com que as crianças compreendam as matérias e aprendam diferenciar os sons.

Prof. 4	Entendimento do vocabulário.	Eles deverão ser alfabetizados na língua do país que estão matriculados (no caso, português).	Vocabulário e falta de conhecimento para auxiliar neste processo (os pais não conhecem o português, portanto há grandes desafios).
Prof. 5	Em relação a alfabetização o aluno paraguaio tem dificuldade na escrita, geralmente escreve conforme fala, que na maioria das vezes é espanhol.	Os alunos paraguaios são tratados como todos os outros, as professoras precisam alfabetizar essas crianças.	O principal desafio é o idioma, pois o aluno muitas vezes tem dificuldade de compreender o que a professora está explicando.
Prof. 6	Não tem desafios.	Não	A assimilação da língua Portuguesa.
Prof. 7	Não tem desafios.	Não.	No trabalho com a alfabetização.
Prof. 8	A comunicação e a escrita dos alunos.	Sim. Reforço escolar.	A diferença da escrita das palavras.
Prof. 9	*	*	*
Prof.10	Desafios na linguagem/escrita que dificulta o processo de alfabetização	*	A escrita/fala.

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 5 - Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/ Extensão Agapito de Paula

Escola 4	Desafios no processo de ensino e aprendizagem?	Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?	Em relação específica a alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?
Prof.1	O ensino e aprendizagem, contudo, nada que não seja superável.	*	*
Prof. 2	A compreensão, comunicação e a escrita.	Aborda muito bem, pois a escola recebe muitos alunos paraguaios, a dificuldade encontrada nisso e a fala e a escrita.	A fala e a escrita.
Prof. 3	A compreensão, a escrita e a comunicação necessitam de atenção especial.	Não vê dificuldades, pois o convívio é natural em toda a comunidade.	A escrita e a fala.
Prof. 4	Temos que trabalhar com a escrita e a fala atendendo a necessidade do aluno.	A escola recebe de braços abertos os alunos dando apoio e ajudando da melhor forma possível.	A escrita e a fala.
Prof. 5	Dificuldades em alfabetiza-los.	Não, são incluídos normalmente, pois já faz parte da realidade dos estudantes	A escrita e a fala.
Prof. 6	Para ser matriculado o aluno é brasileiro com registro, sua origem é paraguaia pela fala, características físicas como cor do cabelo; por aprenderem em casa o guarani ou espanhol e na escola mesclam ao falar e demoram a entender o português.	No documento só temos matriculados brasileiros, mas sabemos que possuem origem no Paraguai, falam uma mescla de português, guarani e espanhol.	As letras alfabéticas possuem sons diferentes e com o passar dos dias, das atividades eles desenvolvem os processos necessários para alfabetização.
Prof. 7	Não há, pois tenho apenas (01) uma aluna paraguaia e a mesma tem uma ótima dicção e entendimento da língua portuguesa.	A frequência de alunos paraguaios nas salas de aula é uma situação rotineira.	A escrita e a fala.
Prof. 8	Costumes culturais.	Poucas são as discussões sobre o tema.	As dificuldades são muitas, as línguas, os hábitos e costumes.

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 6 - Escola Polo Municipal Prefeito Ade Marques

Escola 5	Desafios no processo de ensino e aprendizagem?	Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?	Em relação específica a alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?
Prof. 1	Os desafios estão presentes no ensino da Língua Portuguesa, em relação a leitura e escrita, também na compreensão de textos e da ortografia.	Não. Não há nenhuma orientação diferenciada em relação a esses estudantes.	Ensinar, alfabetizar é um desafio bastante complexo, em relação aos alunos paraguaios o desafio maior é em relação a linguagem, pois nessa fase.
Prof. 2	O desafio do pré-conceitos dos próprios alunos.	Aborda, com assuntos e debates na fronteira e região.	A língua, a escrita que acaba se tornando confusa.
Prof. 3	Os alunos sentem dificuldade na alfabetização, na interpretação. Na maioria das vezes os pais só conversam em espanhol/guarani em casa com os filhos.	Todos são acolhidos com o mesmo carinho. Os pais são orientados a dar uma ajuda a mais em casa para a melhor compreensão dos conteúdos.	Pelo fato de a criança, muitas vezes, ter contato com a língua portuguesa tanto na escrita quanto na fala, apenas na escola.
Prof. 4	Trocas de experiência, ideias.	A escola aceita tranquilamente, pois com a documentação completa, são bem-vindos.	O aprendizado diário, dedicação, empenho dos docentes, sempre se consegue o sucesso.
Prof. 5	O próprio idioma, e participação da família quase nunca acontece no aprendizado do novo idioma. O que é uma questão cultural.	Aos poucos eles começam a interagir fazendo uso dos dois idiomas, português e o espanhol	Creio que o idioma.
Prof. 6	Na escrita, por causa das regras ortográficas são diferentes. Isso confunde um pouco os alunos.	Não há nenhuma orientação diferenciada em relação a esses estudantes.	Um dos maiores desafios encontrados é a falta de compromisso dos pais, quando uma criança tem dificuldade e tem a ajuda e o apoio dos pais é notável sua mudança. No entanto, sem o auxílio dos pais é difícil ter um alicerce firme, pois a escola e família tem que

			trabalhar em conjunto.
Prof. 7	A língua estrangeira é o principal desafio, depois vem a situação financeira e, posteriormente a cultura.	Sim, existe uma orientação, principalmente a acolhida e também evitar situações de <i>bullying</i> com relação ao respeito ao próximo e as diferenças.	A ortografia, pois são os resquícios da língua estrangeira.
Prof. 8	Não.	A escola recebe tranquilamente esses alunos, porque eles têm a documentação tudo certo.	Sim. É um desafio enfrentado diariamente, mas sim eles conseguem se adequar.
Prof. 9	A importância na aprendizagem da língua paraguaia e a adequação dos alunos em sala.	Os alunos são bem recebidos, não temos uma orientação específica.	O desafio é se expressar da melhor maneira possível para interagir em sala de aula.
Prof. 10	Desafio da escrita, leitura, a coletividade com os colegas.	Recebemos a orientação para o processo de alfabetização e recebemos a ajuda da sala de reforço.	Para a leitura, porque existe a troca de sílabas e som das letras.
Prof. 11	Na linguagem, escrita e leitura	A presença existe devido a fronteira seca, os alunos precisam ter residência no Brasil	Leitura e na escrita.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Constatou-se, por intermédio dos questionários, que 13 professores declaram que não recebem orientação quanto à presença dos alunos paraguaios em sala de aula, e que nas formações continuadas propostas e trabalhadas, de 2017-2019 (até o mês de dezembro), não foi abordada a temática.

Conforme questionário respondido na etapa 3, apresentando na questão 3 - O(s) curso(s) de formação continuada ajudou/ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes à presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como? Nas respostas, todos foram unânimes em registrar que não fora abordada, nas formações continuadas nas escolas municipais no Ensino Fundamental, a temática sobre a necessidade de debate a respeito do papel das escolas fronteiriças. O planejamento formulado e proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã, intitulado como Plano Municipal de Formação Continuada 2017-2020, não contempla o estudo da temática sobre as escolas fronteiriças.

Em 2018 foi apresentado, no evento “Saberes em Ação”, o trabalho intitulado “Políticas Públicas e Formação Continuada do Ensino Fundamental I em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul/Brasil. Nesse trabalho, destacamos também como proposta de intervenção a possibilidade de parcerias das universidades na execução, implantação e acompanhamento, por meio de realização da formação continuada em âmbito municipal, contextualizada, atendendo à demanda local existente no Ensino Fundamental I. (ALMEIDA; ANÁSTACIO; MOREIRA JUNIOR, 2018).

Os autores refletem sobre a necessidade de se trabalhar em parcerias com as universidades, conforme constatado na parceria com a Faculdade Privada Magsul, para desenvolvimento de formações continuadas no ano de 2018. Essa parceria foi uma excelente iniciativa de concretização da responsabilidade social desenvolvida por essa faculdade.

O Ensino Superior é composto pelo Campus de Ponta Porã - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, implantado em 2008, com infraestrutura adequada para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos cursos que oferta: Sistema de Informação, Ciência da Computação, Matemática e Pedagogia.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Ponta Porã - oferta cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Pós-graduação - Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos. No Campus de Ponta Porã, o Instituto Federal oferta cursos Técnicos Integrados, em nível médio, articulados à educação profissional em Agricultura e Informática; também dispõe de cursos na modalidade Educação à Distância em Administração, Manutenção e Suporte em Informática e Qualificação Profissional, Espanhol Básico I, Inglês Básico I, Operador de Computador, Vendedor, Bacharelado em Agronomia, Tecnologia em Gestão de Agronegócio e Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica.

Na Faculdade Magsul de Ponta Porã há oferta de cursos presenciais de Agronomia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Física, Estética e Cosmética, Pedagogia; e nas Faculdades Integradas de Ponta Porã - AnhangFIP/Magsul há oferta de cursos de Administração e Direito. A Universidade Anhanguera oferta cursos na modalidade EAD e Graduação em 34 cursos: Administração, Agronegócios, Agronomia, Análise e Desenvolvimento e Sistemas, Artes Visuais, Enfermagem, Artes, Pedagogia, Serviço Social, já a pós-graduação oferta 18 cursos na modalidade à distância.

As faculdades privadas presenciais e de modalidades EaD são: Unigran Ead, EaD Laureate, Faculdades de Ponta Porã (FAP), criada em 1989 e que oferta cursos de Administração, Ciências Contábeis, Geografia, História e Letras. A UNIESP oferta cursos de

Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, licenciaturas em História e Letras. As universidades relacionadas a seguir são de cidades com distância de 100 a 300 quilômetros da cidade de Ponta Porã: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande, Ponta Porã, Unidade de Campo Grande, Dourados, Ponta Porã, Instituto Federal (IF) Campus Ponta Porã, Dourados e Campo Grande.

Em síntese, reforçamos que essas universidades, sejam públicas ou privadas, podem contribuir nesse processo, pois compreendemos como essencial essa ação de interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, como endossado pelo PME:

Garantir, a partir do primeiro ano de vigência do PME, articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e as Universidades públicas e privadas que oferecem cursos de pós-graduação e cursos de formação continuada para professores alfabetizadores; [...]. (PONTA PORÃ, 2014, p. 74).

Conforme as estratégias elencadas no PME, é preciso avançar no sentido das propostas, a fim de estabelecer, como um caminho possível de trilhar, a articulação entre as escolas e as universidades, para o desenvolvimento de objetivos que contemplem o processo de ensino e aprendizagem, assim como a formação continuada dos professores.

No próximo capítulo apresentaremos a necessidade da oferta de formação continuada que atenda às especificidades das escolas fronteiriças, compreendendo que este é um caminho aberto e que existem possibilidades a partir da realidade do professor, conforme fora registrado nos questionários.

Departamento Pedagógico (2017 – 2020) da Secretaria Municipal de Educação não consta o debate e a apresentação da temática.

A rigor, as decisões e priorizações no âmbito educacional foram acontecendo sob pressão, ora da lei, ora da demanda. Por essa razão, pode-se afirmar que as características educacionais delineadas no município até o presente momento, refletem a trajetória histórica do país. Ainda assim, a forma como o movimento social nacional foi sendo operacionalizado nesta região de fronteira apresenta algumas feições locais, tendo em vista características físicas, econômicas e culturais decorrentes de sua localização. Foram esses fatores endógenos que determinaram a localização das escolas, tanto no meio rural, quanto na região urbana, bem como a absorção da demanda por escolarização. (PONTA PORÃ, 2008, p. 18).

De acordo com o que foi descrito no PME (2008), identificam-se feições locais decorrentes da localização geográfica e das características educacionais delineadas, bem como a demanda de absorção por escolarização das escolas pesquisadas. Entendemos, nesse sentido, a necessidade de implantação de cursos de formação continuada voltados para a demanda existente ante as especificidades deste recorte espacial, o que contribuiria com os desafios enfrentados por professores em sala de aula.

Observamos ainda a necessidade da inclusão da temática deste trabalho nos cursos de formação continuada, como já consta no Plano Municipal de Educação 2015-2025, desde que foi feita a análise situacional em relação aos Planos Estadual e Nacional, os quais destacaram as necessidades dos profissionais de educação.

A eficiência profissional envolve: uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); avaliação de demandas e resultados do processo educacional. (PONTA PORÃ, 2014, p. 123).

No PME, documento norteador, constata-se que a formação continuada é importante para o desenvolvimento da eficiência profissional, compreendendo que a educação continuada é complementar para a adequação das realidades vivenciadas no cotidiano escolar, e também para a avaliação de demandas e resultados do processo educacional, apontamento este que acreditamos e defendemos. Desse modo, apresentaremos a seguir os relatos dos profissionais que atuam nas escolas municipais selecionadas, como forma de evidenciar tal constatação.

O resultado da pesquisa de campo nos fez observar o elevado índice de alunos paraguaios inseridos em salas de aula brasileiras, fator que justifica a formação continuada específica desse contexto heterogêneo.

Ao analisarmos os dados de cada escola, diferente do que empiricamente os professores relataram, os estudantes paraguaios estariam concentrados somente nas escolas mais próximas em relação à fronteira. Nos resultados evidenciados apresenta-se um número expressivo de alunos estrangeiros, mesmo nas escolas que estão a 900 metros de distância do limite internacional, o que confirma a necessidade de formação continuada em todas as escolas do município, independente da rede, ou seja, municipal, estadual e/ou privada.

Percebe-se a necessidade de visibilidade do Governo Federal perante municípios que são faixa de fronteira, para que estes possam fazer o enfrentamento da sua realidade, ou seja, o atendimento peculiar de escolas fronteiriças. A visibilidade da realidade exposta sugere expandir para a educação ações realizadas no estado de Mato Grosso do Sul, como, por exemplo, o avanço na política de assistência social, por meio da conquista de um benefício financeiro diferenciado no orçamento específico, como por exemplo, o *Plus* Conurbação Internacional¹⁶, recurso estadual destinado para os municípios de fronteira para o enfrentamento em prol do atendimento de exigências diante das demandas sociais, e que seriam muito efetivas no campo educacional fronteiriços.

O *Plus* de Conurbação Internacional foi pactuado pela Comissão Intergestora Bipartite¹⁷ (CIB) e aprovado em Deliberação CEAS/MS n.º. 368, de 11 de dezembro de 2019. Ele dispõe sobre a aprovação da sistemática de cofinanciamento do fundo estadual de assistência social para o exercício 2020, sendo destinada uma rubrica específica por intermédio de um *plus* financeiro para os municípios que são considerados cidades-gêmeas no estado.

O *Plus* Conurbação Internacional está vigorando para beneficiar as Secretarias Municipais de Assistência Social no atendimento do público alvo do contexto fronteiriço. Compreendemos a importância e relevância de expandir tal recurso financeiro para o campo educacional como forma de assegurar e garantir recursos financeiros complementares

¹⁶ Plus Conurbação Internacional- conforme Deliberação CEAS/MS n.º. 368, de 11 de dezembro de 2019, o *Plus* é uma complementação do recurso estadual, destinado como incentivo financeiro aos municípios em área de cidades-gêmeas.

¹⁷ Comissão Intergestora Bipartite - constitui-se como espaço de articulação e interlocução dos gestores municipais e estaduais da Política de Assistência Social, caracterizando-se como instância de negociação e pactuação quanto aos aspectos operacionais da gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Entende-se por pactuações as negociações e acordos estabelecidos entre os entes federativos envolvidos por meio de consensos para a operacionalização e o aprimoramento do SUAS. É requisito para sua constituição a representatividade do Estado e dos municípios, levando-se em conta o porte dos municípios e sua distribuição regional. As comissões intergestoras devem ser dotadas de secretaria executiva, com a atribuição de exercer as funções administrativas pertinentes ao seu funcionamento, contando com quadro técnico e administrativo do órgão gestor correspondente. A Comissão Intergestores Bipartite de Mato Grosso do Sul (CIB/MS) foi instituída em 02 de junho de 1999, sendo uma das primeiras no país.

específicos por conta da singularidade dos municípios fronteiriços, conforme nos alerta Ota (2009).

Na questão administrativa verificamos os pontos de tensão. A prática dos paraguaios atravessarem a fronteira para utilizar os postos de saúde e as escolas da rede pública de ensino gera atrito entre as comunidades. O conflito acontece, pois o compartilhamento dos serviços por ambas as comunidades causa uma sobrecarga no sistema brasileiro, já frágil e passível de problemas como a falta de infraestrutura e recursos adequados para investimentos nestas áreas. (OTA, 2009, p. 10).

De acordo com a autora, o sistema público municipal das cidades-gêmeas causa sobrecarga no sistema brasileiro devido à prática dos paraguaios atravessarem a fronteira para utilizar os postos de saúde e as escolas da rede pública de ensino.

Conforme Ota (2009, p. 12), as decisões do Governo Federal afetam absolutamente os municípios de fronteira, já que “[...] várias das ações a serem desenvolvidas refletem um desconhecimento sobre as peculiaridades relativas aos modos de vida e de relacionamento entre os povos, que vivem muito próximos de limites geográficos.”

Entende-se essa necessidade de recursos financeiros para atender a demanda específica na área de saúde, e também na educação, visto que a Assistência Social e a Saúde recebem essa complementação financeira, por serem cidades-gêmeas, entretanto, a área educacional não recebe esse incentivo financeiro. Anastácio (2018) ressalta a importância da educação como fator gerador do desenvolvimento geral do indivíduo:

É sabido que a educação ainda é o fator gerador para o desenvolvimento pessoal, intelectual, profissional e de cidadania do indivíduo. [...] No caso do ensino, por exemplo, os desafios são enormes, pois ao receber alunos oriundos do Paraguai, passam a conviver com pessoas vindas de outro país, outras culturas, de uma realidade diferente. Isto se torna um desafio para professores e funcionários da escola, os quais necessitam estar abertos a essa realidade. Atender essa diversidade, envolve tolerância, receptividade e aceitação de todos da escola, para garantir uma aprendizagem efetiva. É um processo difícil, principalmente para o aluno, conviver num ambiente muito diferente do que já está habituado, requerendo um tempo para adaptação. (ANASTACIO, 2018, p. 16).

A autora descreve a educação como fator essencial para um desenvolvimento pleno do cidadão em geral e, mais especificamente, no contexto fronteiriço, com ações diferenciadas para essa realidade. Tal visão deve partir do Governo Federal, dada importância da educação para o desenvolvimento do país.

Esse incentivo financeiro do Governo Federal poderia contribuir para financiar as formações continuadas, considerando a lacuna existente na formação inicial do profissional dessas escolas. A formação continuada em serviço para escolas fronteiriças deve focar a

especificidade, como adaptação linguística (reforço) e os estudos que auxiliem a práxis pedagógica dos profissionais. Esses são alguns elementos que justificam a captação de recursos financeiros, em suas diferentes instâncias, para subsidiar a capacitação como um caminho aberto e possível para discutirmos as relações de fronteira e, nesse caso, as relações de fronteira no contexto educacional.

Nogueira (2011) destaca a fronteira como “móvel” e, por sua vez, a existência de uma ambiguidade. A autora trata a “fronteira móvel” como relação de parentesco, intercâmbio, relações, contato, no qual explica que toda as relações vivenciadas são indefinidas, porque a condição de fronteira é diferente de limite, uma vez que remete a um referencial fixo, claramente estabelecido por relações de poder. Nogueira (2011) apresenta essa ambiguidade por meio da dupla nacionalidade dos fronteiriços.

[...] e das identidades negociadas de acordo com as necessidades existentes no momento e ainda da ambiguidade vivida nesta fronteira revelaram essa ambiguidade vivida na fronteira, ao nos informar que os filhos nasceram no Brasil ou mesmo no Paraguai, mas que apresentam dupla nacionalidade, nos revelando que esses documentos que comprovam a cidadania dos filhos ora é paraguaia ora brasileira, dependendo do momento oportuno em que se encontram, ou seja, ele é brasileiro para ter benefícios no Brasil (saúde, educação, bolsa escola, etc.), mas também é paraguaio para não lhe ser negado os direitos que eles têm principalmente ao acesso e permanência na escola. (NOGUEIRA, 2011, p. 125-6).

A autora revela ainda a existência da ambiguidade vivenciada pelos fronteiriços, tema que confirma a sustentação pelo trabalho empírico desta pesquisa, a qual observa que esta realidade não vem sendo devidamente reconhecida e estimada pelo Governo Federal, dificultando o planejamento para realização de ações que refletem na realidade existente.

Na mesma direção, Ota (2009) retrata a fronteira como espaço abstrato, já que não existem obstáculos físicos, polos de integração e desenvolvimento, espaços representando trocas constantes, as quais estão sujeitas a definições e que acontecem através de uma construção coletiva. Não obstante, muitas ações podem ser implementadas em conjunto para o desenvolvimento das cidades-gêmeas, conforme a autora relata:

Esses intercâmbios também estão presentes nas trocas culturais - costumes, crenças, culinária, idioma, música - foram marcantes e encontram resquícios até os dias atuais. O guarani, o espanhol, o castelhano e, ainda, a mescla desses idiomas com o português, formou as línguas faladas na fronteira. Um exemplo é o guarani paraguaio, ou jopará (que significa mistura do guarani com o espanhol): utilizado por grande parte dos paraguaios para se comunicar no dia-a-dia, esta língua é, segundo o Departamento de Amambay, ao qual pertence Pedro Juan Caballero, o idioma falado por quase 94% da totalidade da população do país. (OTA, 2009, p. 2-3).

Nesse sentido, Goetttert (2013) apresenta as identidades fronteiriças, as quais compreende como intensas:

Ser daqui e não ser de lá, ser de lá e não ser daqui. Mesmo que essa dicotomia seja suplantada por uma pretensa identidade fronteiriça ou identidade de fronteira, as nacionalidades emolduram com tanta força os sujeitos e seus lugares que o “vai-e-vem” é inevitável. Identidades, instituições culturais, línguas, jogos, encontros, comunidades, pertencimentos e outras e outros (de fronteiras), cedem espaço, em “última instância”, à condição hegemônica exercida pelas identidades, instituições, culturas, línguas, jogos, encontros, comunidades, pertencimentos e outras e outros, nacionais. (GOETTERT, 2013, p. 10).

Goetttert (2013) comenta o estudo de caso baseado no filme-documentário “Mistura de vida”¹⁸, de Ana Zanotti, e em “Encenas de la vida em el borde”, experiência de Tabajara Ruas, que evidencia a história do homem de fronteira, neste caso, tríplice entre Brasil, Argentina e Uruguai, a partir disso, se inspira ao validar “as relações de fronteira permeadas por condições de fronteira definidas por sua especificidade” (GOETTERT, 2013, p. 11), assim, cada espaço desenvolve um conjunto de especificidades que são incorporados, conforme relata Goetttert (2013).

[...] ela também deve ser pensada como produção de “situações de fronteira” diversas e múltiplas, não obedecendo, portanto, a um processo de homogeneização territorial-fronteiriça como talvez possa fazer supor os interesses nacionais em jogo. Cada “situação de fronteira” abarca um conjunto de relações que lhe é própria, construído temporal e espacialmente e por isso marcado pelas especificidades econômicas, sociais, culturais e políticas de cada “formação socioespacial” fronteiriça. Ao mesmo tempo, devemos considerar que ambos os *lados* de cada “situação de fronteira” são em si mesmos diversos, heterogêneos, desiguais e contraditórios, definindo jeitos distintos de sujeitos e coletividades construir suas relações de fronteira. (GOETTERT, 2013, p. 12).

Quando o autor fala sobre situações de fronteira, abarcadas pelo conjunto de relações, nos remete a compreender a realidade vivenciada especificamente neste recorte espacial, a partir do quantitativo de alunos paraguaios com documentação brasileira, que não são considerados migrantes, são brasiguaios – possuem dupla nacionalidade, falam o guarani, o espanhol e são alfabetizados em português.

Goetttert (2013) revela que o espaço fronteiriço internacional é heterogêneo, apesar da proximidade física, por conta da constituição e formação de “díades”, ainda que se suponha a existência de homogeneização, porém, são realidades particularizadas, conforme podemos observar na realidade vivenciada nas escolas, “[...] as fronteiras são capazes de agregar condições de experiência e existência multiplicadas [...]” (GOETTERT, 2013, p. 13-4).

¹⁸ Escenas de la vida en el borde. Disponível em: <http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/196_zanotti.pdf>

Experiências estas que somente são reveladas se vividas pelos moradores que convivem na faixa de fronteira.

A hibridização de idiomas enriquece culturalmente, porém, quando focamos o cenário da educação, voltamos para uma realidade e uma situação que, em Ponta Porã, requer uma estratégia para apoiar e subsidiar o professor, que em sua formação inicial não fora preparado para atender a situação fronteiriça.

Compreender que existe uma fronteira móvel (NOGUEIRA, 2011) nos leva à compreensão do que é identidade móvel, questionamento que merece estudos e reflexões, pois não existe cultura homogênea. Especificamente no contexto fronteiriço, a diversidade heterogênea é mais acentuada devido à proximidade internacional. Os estudantes paraguaios são matriculados nas escolas brasileiras, iniciando na Educação Infantil, situação vivenciada por esta pesquisadora em sala de aula, assim como é o caso de alunos no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio.

Uma prática exercitada pelos professores no primeiro dia de aula são atividades de alunos. Ao iniciar o ano letivo, o professor realiza uma sondagem com objetivo de conhecer sua turma para então fundamentar seu planejamento, momento essencial para que se faça um diagnóstico a fim de conhecer e analisar a realidade da sua turma, tal ação não é diferente nas escolas fronteiriças.

Ao solicitar que o aluno se apresente, o sotaque releva a sua identidade. No entanto, o professor inicia o ano letivo sem subsídio que considere a realidade das escolas fronteiriças, e é nesse sentido que compreendemos que sua prática pedagógica necessita de estratégias que possam ser aprimoradas por meio da oferta de formação continuada em serviço.

Em nossas escolas há a presença de profissionais que dominam o espanhol e o guarani e possuem experiências profissionais, o que pode dirimir, minimizar e dar suporte para facilitar a atuação do professor iniciante, ou do professor que não é da fronteira, mas que necessita de compreensão do cenário local, que pode ser desenvolvida por meio de estratégias para a interação com os estudantes brasileiros, mas de cultura paraguaia. No entanto, esses profissionais não são suficientes, uma vez que entendemos que a preparação desses professores precisa ser ampliada, de forma a atingir um número cada vez maior.

Goettert (2013) contribui com essa abordagem ao evidenciar que a escola não está preparada para atender essa especificidade, conforme citação a seguir:

Como instituição nacional, toda escola está (relativamente) presa à reprodução e até à imposição de uma educação nacional, de uma história e de uma geografia nacionais, de um língua nacional, de valores e símbolos nacionais, isto é,

de um conjunto de imposições que pretendem definir uma narrativa nacional com seus mitos de origem e destino pressupostos. (GOETTERT, 2013, p. 13-4).

A formação inicial de professores foi voltada para atender a realidade nacional que parte da homogeneidade. Mesmo tendo o arcabouço legal amplamente discutido e analisado nos capítulos 1 e 2, com propostas de um currículo adaptado para atender as especificidades locais, a exemplo da educação indígena, de campo, e educação especial, compreendemos e defendemos a necessidade de incluir a especificidade fronteiriça, porém, na prática, o professor não tem esse suporte.

A partir dessas análises, a proposta desta pesquisa é reunir, a partir dos relatos e das respostas dos profissionais da educação, as demandas existentes, a fim de que possam compreender a realidade das escolas de fronteira de Ponta Porã, para, então, apresentarmos nossa proposta de intervenção.

É diante dessas narrativas que buscamos identificar as necessidades, e a partir desse diagnóstico criar instrumentos metodológicos de formação, como por exemplo: cursos de formação continuada que explicitem os elementos dessa realidade, que discutam temas, abordem ações públicas direcionadas para mais e outros caminhos possíveis, incluindo a necessidade de noções básicas de espanhol e guarani, com o objetivo de aprender noções e comandos simples, como “onde é o banheiro”, “vamos tomar café”, “almoçar”, “recreio”, “boas vindas”, etc.

Tais desdobramentos de práticas pedagógicas, que tornem o período de adaptação mais acolhedor e menos estressante, pode favorecer e permitir que o contato inicial do ano letivo torne o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Esses procedimentos pedagógicos podem ser melhor desenvolvidos ao se tratar da formação continuada para esses professores, que nem sempre estão preparados para receber e acolher esses estudantes. Assim, a formação continuada, de forma prática e com uma carga horária suficiente, deve ter por objetivo abordar possibilidades e conteúdos que possam ser implementados em sala de aula, conforme retrataremos na proposta de intervenção.

Dadas essas abordagens, tratamos a seguir da 3ª etapa da pesquisa de campo, em que os professores que participaram da entrevista e/ou questionário expressaram o seus sentimentos, seus anseios, e suas demandas respondendo às seguintes questões:

- 1- Qual(is) os últimos cursos de formação continuada que participou?
- 2- Para você, qual foi o principal ponto positivo do curso realizado?

3- O(s) curso(s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes à presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?

4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?

5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado, considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?

3.1 Formação de professores: contato direto com a realidade da escola

As escolas foram selecionadas pela proximidade com a faixa de fronteira seca, entre as cidades de Ponta Porã - MS e Pedro Juan Caballero – PY. De acordo com a temática já desenvolvida no capítulo 2, as escolas selecionadas têm em comum a distância de até mil metros da linha de fronteira, o que facilita a presença dos alunos de origem paraguaia.

Delimitamos a pesquisa a fim de tornar viável a sua realização, porém, empiricamente, afirmamos que há em todas as escolas municipais, estaduais e particulares a presença de estudantes paraguaios, os quais iniciam seu processo de ensino na Educação Infantil.

Convergimos, para o objetivo da pesquisa, o foco na cidade fronteiriça; enfim, chegamos no chão da escola e reverberamos o que foi consenso no discurso dos professores.

De um total de 48 participantes, que responderam ao questionário, tivemos contato com 30 professores que cumpriam hora atividade¹⁹, momento em que o professor se desloca para a sala dos professores para planejamento. Entre os profissionais que participaram constam professores das seguintes disciplinas: Educação Física, Artes, Ciências, dentre outras áreas, sendo que estes cumprem uma carga horária de 20 a 40 horas semanais.

Não identificaremos, aqui, estes professores para que não haja exposição, no entanto, destacamos que não foi possível realizar a aplicação do questionário presencial em todas as escolas. Sendo assim, naquelas em que tal procedimento não foi realizado presencialmente, foi aplicado questionários, deixando claro que, nas duas escolas, as coordenações foram parceiras e contribuíram com a pesquisadora ao aplicar esses questionários para os professores.

Nessa abordagem, é importante discorrer sobre algumas dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa. Uma dessas dificuldades ocorreu em uma das escolas,

¹⁹ Hora atividade refere-se à carga horária de 4 aulas para planejamento no ambiente escolar.

durante a solicitação de autorização para coordenadora que estava no momento; ela nos informou que os professores estavam em momento delicado, porque estavam repondo o período de paralisação, que, também, coadunava com o período de entrega de formulação de avaliação para os estudantes. Entretanto, a coordenadora em questão se colocou à disposição para repassar toda a documentação aos professores do Ensino Fundamental I que se encaixavam no perfil da pesquisa, e que se comprometia em devolver a documentação preenchida.

Em outra escola, a dificuldade se deu porque nela havia extensão, além disso, os docentes estavam em período que antecedia o conselho de classes e, portanto, os horários de cumprimento de hora atividade dificultariam que a entrevista fosse realizada, porém, a coordenadora se dispôs a fazer essa ponte e repassar o questionário.

Sendo assim, consideramos que 18 professores responderam ao questionário sem contato com a pesquisadora, 30 professores preencheram de próprio punho o roteiro do questionário, não havendo interferência no momento do preenchimento, já que a intenção era que o professor relatasse a sua realidade e vivência. Em algumas escolas pudemos conversar sobre a temática presencialmente e acompanhamos o preenchimento do questionário. Diante da impossibilidade de contato com os demais professores, os quais estavam em conselho de classe, estes preencheram só questionários, que nos foram repassados posteriormente pelas coordenadoras.

É relevante informar que a participação dos professores, bem como a recepção deles durante a explicação a respeito da contextualização do objetivo da pesquisa, foram muito proveitosas, uma vez que observamos o contentamento deles em participar, mesmo que isso implicasse em parar tudo para serem entrevistados, para além disso, houve o interesse dos docentes no processo de pós-graduação por meio do mestrado profissional.

Abordaremos as seguir as questões 3, 4 e 5, da etapa 3 do questionário, que foram respondidas pelos professores da Rede Municipal de Ponta Porã. O foco da pesquisa voltou-se para a realidade de 5 escolas públicas da Educação Básica, mais especificamente focado nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, como já destacado anteriormente.

A etapa de realização da entrevista, e/ou questionário, foi realizada no ano de 2019, com os professores das respectivas escolas analisadas. Para cada professor entrevistado, ou que respondeu ao questionário, foi apresentado um documento exigido pelo Comitê de Ética, Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), nos quais constavam os objetivos da pesquisa e autorização do professor, bem como o sigilo do pesquisador.

Apresentamos, a seguir, o quadro no qual consta: se os cursos de formação continuada

ajudam o professor diante do desafio de atender o aluno paraguaio, o que seria necessário para apoiá-lo, bem como indicação e sugestão do que poderia ser trabalhado como suporte para atender às especificidade das escolas fronteiriças.

É importante esclarecer que o número de alunos não corresponde ao número de alunos matriculados, mas, sim, à percepção do professor com relação à quantidade de alunos e a quantidade de alunos paraguaios.

Dessa forma, o intuito é apresentar, a partir da devolutiva dos professores participantes dessa pesquisa, o que eles identificam como principais desafios enfrentados, bem como as possibilidades, que podem contribuir com o trabalho docente para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas fronteiriças, de modo a atender suas necessidades, seus anseios e dificuldades com os alunos paraguaios.

Quadro 7 - Escola Municipal Marly Caballero Rojas

Escola 01	3- O(s) curso(s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes a presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?	4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?	5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?
Prof. 1	Não se comenta, porém só os professores não tem curso/formação para tal situação. Crianças com dificuldade na aprendizagem ficam sem os devidos atendimentos pois os pais se recusam e não podemos fazer nada.	É assunto governamental. Inclusive quando temos caso de crianças que adoecem na escola ou se machucam não conseguimos entrar em contato com responsáveis, nem conselho tutelar resolve.	Encontrar formas/maneiras de auxiliar crianças com dificuldades na aprendizagem, de repente convênio com governo do país vizinho para garantir os direitos e deveres dos pais no atendimento e cuidados com seus filhos, até mesmo nos casos de indisciplina, agressões, faltas, falta de zelo, problemas econômicos, psicológicos que não conseguimos solucionar.
Prof. 2	Sim, ajuda nos assuntos relacionados ao comportamento do indivíduo.	Fazer um curso da língua espanhola e o Guaraní.	Cursos relacionados a cultura deles.
Prof. 3	Não. Durante o curso não	Cada um estudar em seu	Sala de reforço para

	é tratado sobre o assunto.	país, ou seja, se reside em outro país e é de nacionalidade do país, deveria iniciar a alfabetização no seu país, depois que crescer fazer as escolhas de onde quer estudar.	ajudar, apoiar os alunos e professores principalmente os com dificuldade na aprendizagem devido a língua materna.
Prof. 4	Não, é na questão na maioria das vezes não é abordado ou apenas superficialmente.	Mais cursos com especialistas abordando essa questão.	A grande presença de alunos Paraguaio em sala de aula. A indisciplina dos alunos.
Prof. 5	Não. Essa questão na maioria das vezes não é abordada, ou apenas superficialmente.	Mais formações continuadas com especialistas abordando essa questão.	- A grande presença de alunos paraguaio em sala de aula. - A indisciplina dos alunos. - Síndromes e Transtornos de alunos matriculados em sala regular (formação aos professores de referência)
Prof. 6	Sim, no dia a dia com relacionamento no trabalho e pessoais.	Cursos de língua espanhola para compreendermos melhor cada aluno.	Cursos relacionados ao assunto.
Prof. 7	Sim, no relacionamento com os colegas.	Realizar cursos.	Cursos para obter conhecimento da cultura

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 8 - Escola Polo Municipal Ramiro Noronha

Escola 2	3- O(s) curso(s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes a presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?	4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?	5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?
Prof. 1	Sim. Na produção de texto, eles escrevem várias palavras em espanhol e quando se expressam oralmente também misturam as duas línguas português /espanhol.	Todos os alunos que moram no Paraguai e estudam em nossa escola possuem registros brasileiros.	Muitos alunos chegam no 1º ano sem falar o português, falam somente o guarani e só tem contato com a língua portuguesa na escola.
Prof. 2	Sim. Na grafia podemos notar os desafios, eles	Os nossos alunos tem registro brasileiro e	Como eles falam mais o espanhol no seu cotidiano,

	misturam o português com espanhol.	paraguaio com isso não tantos problemas.	no momento da escrita eles misturam as línguas, assim dificultando a alfabetização.
Prof. 3	Sim, na escrita, pois escrevem como falam na sua localidade. Principalmente na ortografia.	Não há orientações específica, todos são tratados igualmente.	Escrita.
Prof. 4	Sim. Ensinar sobre a cultura do Brasil, entre outras coisas.	Normalmente. Os que tem maior dificuldades sempre são bem acompanhados e guiados para melhoria.	O idioma Mesclado.
Prof. 5	Sim. Língua: escrita; Concordância quanto aos textos e produções. Compreensão de algumas palavras.	Sim. Eles abordam estratégias de ensino diferenciado, buscando sanar as dificuldades referentes a língua.	Compreensão da língua e escrita.
Prof. 6	Sim. Encontrar metodologias que atenda às necessidades particulares, levando em consideração os pré-requisitos.	Procura assegurar direitos igualitários à uma educação de qualidade. A orientação é sempre que necessário procurar os suportes possíveis para atender a criança que apresenta dificuldades por conta da nacionalidade.	O principal desafio é a comunicação, pois a língua materna da criança é o guarani, o que compromete os primeiros anos escolares principalmente no processo de alfabetização.
Prof. 7	Sim. Principalmente no início do ano onde a maioria inicia sem saber falar a língua Portuguesa, falando somente o Guarani e Espanhol.	Normalmente, pois eles são brasileiros, porém a dinâmica da sala no início é voltada mais para música onde os alunos aprendem com mais facilidade.	É realmente a Língua Guarani, pois cada vez mais os alunos estão chegando nas series iniciais falando esse idioma.
Prof. 8	Sim. Utilização de metodologias diferenciadas quanto à linguagem, interpretação e registro das atividades.	A escola oferece aulas de espanhol para os alunos, quanto ao professor, não há orientações.	O principal desafio é o registro nas produções, havendo muita interferência das línguas estrangeiras na língua portuguesa.
Prof. 9	Sim. Na produção de texto, leitura, interpretação.	*	Leitura e interpretação.

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 9 - Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves

Escola 3	3- O (s) curso (s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes a presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?	4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?	5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?
Prof. 1	Sim, por ser abrangente.	Mais cursos.	Alfabetização desses estudantes.
Prof. 2	Não especificamente com relação a língua, mas o respeito as diferenças e dificuldades das crianças.	Valorização da cultura local.	Cursos com relação a língua e cultura específica.
Prof. 3	Acredito que sim, é uma forma de trazer para o aluno um pouco mais de segurança no que ele irá aprender.	Para a questão dos alunos paraguaios. Acredito que as aulas de reforço, mais leitura pode minimizar essa situação.	Pode ser trabalhado, jogos cooperativos, materiais didáticos como a utilização de tecnologia, informática, através da ludicidade acredito que as crianças “talvez” possam aprender melhor.
Prof. 4	Sim, entendendo o processo de alfabetização entendemos onde o aluno não está entendendo.	Curso de como alfabetizar alunos paraguaios e/ou fonoaudiólogos para os fonemas que são de maior dificuldade.	Alfabetização com foco na língua espanhola versus portuguesa.
Prof. 5	Ajudaram a esclarecer dúvidas de como lidar e ajudar aquele aluno que não fala o Português como língua base.	Deveria ter mais cursos (formações) para preparar o professor.	Alfabetização do aluno paraguaio, como avaliar.
Prof. 6	Não.	Aproveitar o conhecimento prévio dos alunos. E capacitações a professores regentes por ser uma área de fronteira. Desta forma, impossível não ver tais situações.	Criar cursos voltados para a realidade da fronteira com cursos básicos de idiomas.
Prof. 7	*	*	*
Prof. 8	Sim	Mais cursos de formação continuada	*
Prof. 9	Não	Tento passar mais atividades para eles de língua portuguesa e caligrafia.	A relação entre as palavras e uma intensa preparação bilíngue.
Prof. 10	Não	Capacitação voltada para como abordar e receber esse aluno oriundo do Paraguai.	*

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 10 - Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/ Extensão Agapito de Paula

Escola 4	3- O (s) curso (s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes a presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?	4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?	5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?
Prof. 1	*	*	*
Prof. 2	Minimizar os desafios que surgem no decorrer do ensino aprendizagem.	Continuidade nas capacitações e a experiência em sala de aula.	*
Prof. 3	Sim, compartilhamos informações, dividindo ideias e socialização com os colegas.	Já convivemos com essa realidade faz tempo.	Trabalhar diferenciado, trabalhar a inclusão dos alunos. Trabalhar com a realidade deles.
Prof. 4	Sim, pois compartilhamos informações e dificuldades em comum	Penso que já fazemos, pois é uma realidade em nosso município e convivemos com essa situação diariamente.	Mais sugestões e ideias de materiais didáticos para trabalhar a realidade, que inclui diferenças culturais e econômicas.
Prof. 5	Sim, a socialização com os colegas e a troca de ideais.	Em relação aos estudantes paraguaios é uma realidade que já enfrentamos.	Trabalhar com a realidade de maneira diferenciada de acordo com a necessidade do aluno.
Prof. 6	Sim, pois as trocas de ideias amenizam as dificuldades enfrentadas.	Realizar um trabalho específico.	Sugestões de como trabalhar a realidade cultural ela qual enfrenta o nosso município.
Prof. 7	A SEME proporciona cursos relativos a disciplina, pouco foco nas especificidades.	Somos fronteira onde as pessoas aprendem a lidar com as diferenças da língua, costumes, modas, músicas e a escola não é diferente. O MEC não decide ações fronteiriças na escola e sim a direção escolar. Agora o Estado retira o nosso Espanhol por Inglês.	Todo curso é válido, acrescentar o fronteiro seria enriquecer mais nossa forma de trabalhar a diferença.
Prof. 8	Não.	Formação continuada.	-Trabalhar a diversidade de culturas. - Material didático
Prof. 9	Sim, abordou certas normas para atualização de conteúdo e desenvolver os conteúdos.	Com valorização profissional das mais variadas formas. Com conteúdo, atualização destes, - Valorização financeira, etc.	A prática dos conteúdos atualizados. Formação continuada nas áreas específicas.

* o professor se omitiu responder essa questão.

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quadro 11 - Escola Polo Municipal Prefeito Ade Marques

Escola 5	3- O (s) curso (s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes a presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?	4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?	5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?
Prof. 1	Somente a pós graduação é que proporcionou alguns métodos que são possíveis sanar os desafios encontrados, ainda não realizei curso específico para ajudar os alunos paraguaios. Eles escrevem como falam, e geralmente os mesmos só falam o espanhol e guarani em casa.	Há necessidade de os professores realizarem cursos específicos, parceria com as famílias e principalmente metodologias que atendam às necessidades.	Seria importante um curso que atenda os anseios de como atender e superar os desafios da leitura e da escrita obedecendo as normas da Língua Portuguesa.
Prof. 2	Sim, auxiliando e ampliando formas de adaptar-se em cada situação, de forma adequada.	Abordar sempre os dois países, Brasil e Paraguai como complementares e mostrar orgulho para os alunos.	Trabalhar um pouco a fundo, os assuntos da fronteira.
Prof. 3	Sim, orientando novas habilidades e diversidades culturais	Conseguir trabalhar em parceria com o país vizinho tanto a questão de linguagem, escrita, e a questão cultural	Integração cultural entre Brasil e Paraguai
Prof. 4	Sim, foi específico para alunos com laudo.		Proporcionar interação com os docentes Paraguaio.
Prof. 5	Identificando as variantes linguísticas, e ajudar aos alunos quanto os equívocos dos vícios de linguagem.	Que somos de uma região de fronteira com a língua materna o português, estudamos o espanhol que sobre influências linguísticas do guarani, mas que estudamos o espanhol língua estrangeira moderna e suas variantes.	*
Prof. 6	Em nenhum dos cursos foi feito um trabalho em cima deste tema:	Cursos específicos	Seria importante um curso específico que ajude os alunos a entenderem e superarem suas

	(estudantes paraguaios), no entanto sempre é focado em desafios que podemos encontrar no decorrer da profissão, e isso ajuda muito para solucionarmos diversas dificuldades encontradas.		dificuldades na escrita e na leitura, obedecendo as normas.
Prof. 7	Sim, pois há questão das especificidades culturais que devemos ressaltar e valorizar em sala de aula.	Um trabalho de sensibilização entre as instituições e órgãos públicos, e a formação continuada em línguas estrangeira para os professores nas duas línguas espanhol e Guarani.	Trabalhar as línguas estrangeiras no método formação continuada.
Prof. 8	Não.	Na minha opinião, ter uma língua estrangeira fluente, entre o Espanhol e Guarani.	Proporcionar uma relação em uma parceria de ensino com os professores paraguaios.
Prof. 9	Não tivemos orientação de como proceder com os alunos paraguaios.	Seria interessante aprender o espanhol para se expressar melhor	Na minha opinião seria interessante interagir com professores paraguaios, já que moramos na fronteira, trocar experiências e se aprofundar em aprender a língua estrangeira.
Prof. 10	Ajudaram muito, olhamos para nossas crianças com outros olhos.	Mais cursos motivacionais para nós professores.	Na minha opinião já está sendo trabalhado todos os dias, quando recebemos as crianças com carinho e amor, já estamos trabalhando a Paz com eles.
Prof. 11	Sim, de alguma forma todos os cursos que são ministrados a nos professores nos orienta a respeitar e valorizar os alunos na sua individualidade.	A participação assídua da família na escola, exercendo o seu papel fundamental.	Os cursos de formação continuada estão sendo ótimos de grande valia, creio que a secretária e a escola estão nos oferecendo suporte num modo geral, que isso continue para o nosso aprendizado enquanto educadores.

* o professor se omitiu responder essa questão.

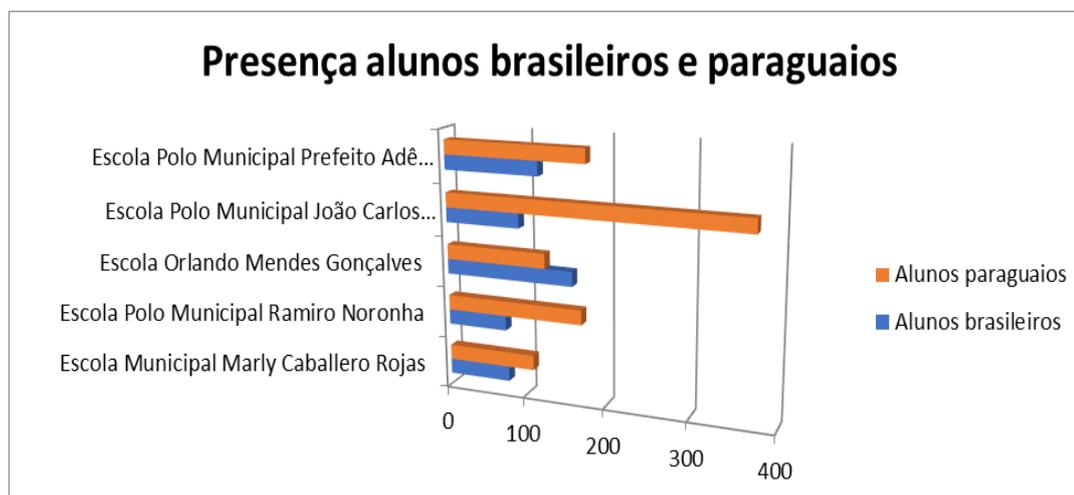
Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

O número apresentado sobre a quantidade de alunos brasileiros e paraguaios em sala de aula foi quantificado pelo professor, expressando sua percepção sobre a presença de alunos paraguaios; um professor registrou não perceber a presença de alunos paraguaios. Entretanto, o total de estudantes que os professores atendem revelam o número total de 1.473 alunos nas turmas em que atuam, havendo um percentual de 68% de estudantes (952 alunos) de origem paraguaia, conforme explicitado nos capítulos 2 e 3, ou seja, alunos de origem paraguaia, mas que possuem documentação brasileira.

A presença do número de alunos paraguaios foi relatada segundo a percepção do professor, tendo em vista que o aluno é registrado com documento brasileiro, porém, de cultura paraguaia, mas que é notado pelo professor por meio da fala, e conseqüentemente do sotaque, indicando que esse aluno tem dupla nacionalidade, inclusive, alguns residentes no país vizinho, o que faz surgir temas e questões importantes para futuras pesquisas e registros diante da dinâmica vivenciada nas escolas fronteiriças.

Os professores registraram a presença de 1.004 estudantes paraguaios nas escolas pesquisadas, já 469 são brasileiros, isso significa um percentual de 68%, evidenciando a singularidade e a especificidade vivenciada em cidades-gêmeas.

Gráfico 5 – Presença de alunos brasileiros e paraguaios



Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2019

Quando analisado por escola, o percentual de alunos paraguaios apresenta os seguintes números: Escola 01- Escola Municipal Marly Caballero Rojas apresenta 59% de estudantes paraguaios e 41% de estudantes brasileiros; a Escola 02 - Escola Polo Municipal Ramiro Noronha apresenta 91% de estudantes paraguaios e 9% de estudantes brasileiros; a Escola 3 - Escola Orlando Mendes Gonçalves apresenta 44% de estudantes paraguaios e 56% de

estudantes brasileiros; a Escola 4 - Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/Extensão Agapito de Paula apresenta 80% de estudantes paraguaios e 20% de estudantes brasileiros e a Escola 5 - Escola Polo Municipal Prefeito Adê Marques apresenta 60% de estudantes paraguaios e 32% de estudantes brasileiros.

O levantamento estatístico, apresentado pelas 5 escolas, revela a importância de atender aos anseios e necessidades expostos pelos professores, naquilo que diz respeito em conhecer a cultura paraguaia, aprender espanhol e guarani, e ofertar, aos alunos, o reforço escolar.

Para além desse levantamento, a pesquisa evidenciou que, nos anos de 2017 a 2019, durante as propostas de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal, não foi abordada a temática sobre a especificidade local de escolas fronteiriças.

Conforme explicitado acima, nos quadros de relatos dos professores sobre a realidade presente nas escolas fronteiriças, na Escola Municipal João Carlos é abordada a temática, no sentido do cuidado com *bullying* e na oferta de reforço escolar, porém, a temática não é considerada pela Secretaria Municipal de Educação como necessária para o debate e a inclusão de estratégias de formação continuada.

No relato, os professores registram, ainda, a necessidade de se conhecer o espanhol e o guarani, uma vez que ela surge quando os professores identificam a presença dos alunos paraguaios em sala de aula, por meio das atividades em que há dinâmicas orais e, também, nas atividades de registro da escrita.

Tal evidência se concretiza no fato de os professores relatarem que os alunos mesclam os idiomas espanhol e português, e, sendo assim, 22 professores apontaram a mesma necessidade de conhecer a língua, a cultura, bem como temas que abordem as questões de fronteira; 5 professores reforçam, inclusive, a necessidade de integração e convênio entre os dois países, possibilitando o intercâmbio entre professores, o que auxiliaria na apropriação do espanhol e do guarani.

A pesquisa identificou ainda que nas versões do Plano Municipal de Educação, 2008 e na revisão de 2014, é abordada a realidade, fazendo constar o reconhecimento da presença dos estudantes paraguaios nas escolas de Ponta Porã, porém, na consciência dessa realidade não foi incluída a especificidade local como temática nas formações continuadas, e nem tampouco nas reuniões pedagógicas e no projeto da Secretaria Municipal de Educação nos anos 2017 - 2020, anos em que esta pesquisadora se propôs, da mesma forma como na aplicação de questionários, que aludiam às as escolas fronteiriças, retratar a realidade da presença dos alunos paraguaios.

Em outras palavras, identificamos que não fora ofertada formação continuada com essa particularidade durante a abordagem, ainda que tratar da questão das escolas fronteiriças pudesse possibilitar uma melhor compreensão da especificidade local, por parte dos professores, que poderiam, então, contemplar em seu planejamento soluções e estratégias a fim de que todos os alunos se beneficiassem.

Um adendo nesta análise merece destaque, já que diante do momento histórico de crise mundial, por causa do Coronavírus, os governos traçaram como estratégia a suspensão das aulas, instituída pelo Decreto Municipal nº 8512 de 15 de maio de 2020, o que fez com que o Governo paraguaio tomasse medidas de contenção de entrada de brasileiros no Paraguai, afetando o convívio e o trânsito entre as cidades fronteiriças de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por meio da instalação de arames farpados em toda linha internacional e, ainda, da presença de militares paraguaios impedindo brasileiros de entrar no país. No entanto, o paraguaio continuou em trânsito nos dois países, mesmo que em alguns momentos esse trânsito tenha sido mais rígido, impedindo que os paraguaios passassem pelas barreiras.

Com esta realidade instalada, e acarretando prejuízos e reflexos na educação, há o impedimento dos alunos em retirarem as Atividades Pedagógicas e Complementares (APCs), então, os professores brasileiros, estrategicamente, agendaram encontros no arame farpado da linha internacional com os pais, para a entrega das atividades, garantindo aos seus alunos o acesso e a continuidade de seus estudos.

Na pesquisa, os professores ressaltam a necessidade de inclusão desta temática nos cursos de formação continuada, salientando que é preciso ajudar o professor diante do desafio de atender o aluno paraguaio, aquilo que é necessário para apoiá-lo, bem como indicações e sugestões do que poderia ser trabalhado como suporte para atender a especificidade das escolas fronteiriças.

Os professores manifestaram também a necessidade de se priorizar, nas formações continuadas, assuntos e questões referentes à didática em sala de aula, voltada, inclusive para as especificidades da área de conhecimento em que lecionam; ficou evidente, principalmente, que eles estão abertos ao debate e à aceitação de atividades práticas, porque buscam, na formação continuada, aquilo que faltou em sua formação durante a graduação.

Foi com base nessas respostas que elaboramos nossa proposta de intervenção, a qual defende que o profissional, ao compreender a realidade, naquilo que respeita ao reconhecimento da escola fronteiriça, tem maior potencial para atuar e planejar atividades que minimizem a dificuldade que a falta de domínio mínimo do idioma estabelece, o que acrescentaria avanços no processo de adaptação e acolhimento dos estudantes.

Enfatizamos, ainda, que as respostas dos professores reforçam essa necessidade de formação continuada sobre tal temática, uma vez que, por meio desta pesquisa, observamos que eles entendem que o contexto e a realidade das escolas fronteiriças podem ser atendidas por intermédio de formação continuada; nessa perspectiva, 46 professores qualificaram como sendo essencial a implementação dessas formações continuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que, a partir das últimas décadas do século XX, a relação entre educação e direitos humanos tornou-se um dos elementos centrais na discussão de possíveis soluções para alguns problemas que permeiam o cotidiano escolar, trazemos esta pesquisa como uma possibilidade de refletir sobre a formação continuada, como forma de auxílio para a práxis vivenciada no município de Ponta Porã, fronteira seca com a cidade internacional de Pedro Juan Caballero.

A formação acadêmica expressa a possibilidade multiprofissional e de transversalidade quanto ao tema dos Direitos Humanos, visto que, a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem buscado firmar suas políticas públicas na garantia de direitos fundamentais, assumindo o compromisso de efetivar esses direitos, sendo um deles o direito do trabalho. Neste sentido, a formação acadêmica encontra-se *pari passu* com a consecução e a garantia dos Direitos Humanos.

Assim, o interesse em cursar o Mestrado Profissional é desenvolver habilidades visando o atendimento da demanda regional, a melhoria de práticas profissionais e cidadãs, e, também, colaborar para as reflexões críticas e ações políticas em relação à linha de pesquisa “Organização do Trabalho Didático”.

A oportunidade expressa nos objetivos gerais do programa propicia avanços em minha formação, com o desenvolvimento de forma eficaz e efetiva de elaboração de material e publicação de experiências acadêmicas, bem como de pesquisas na área. Portanto, retratar a realidade que vivencio diariamente reflete uma experiência de pesquisa, que traz a oportunidade de apresentar possibilidades de melhoria para a educação em Ponta Porã, como por exemplo, mediante a proposta de intervenção, a qual busca apresentar possibilidades de articular, refletir e agir no sentido de efetivar a formação continuada dos professores.

Ao ler o prefácio da obra de Azevedo (2004, p. IX), “A educação como política pública”, refletimos sobre a seguinte citação: “Temos que nos livrar da constante tentação de nos deixar envolver na prática “das denúncias, que pouco contribui para a construção de novos saberes comprometidos com a mudança substantiva da ordem.” Portanto, o intuito deste trabalho é contribuir na investigação, buscando o conhecimento teórico-prático, elementos que se constituem fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e capacidades desta pesquisadora enquanto educadora.

Os produtos da pesquisa apontam para duas direções que se complementam: a primeira é apresentar, da forma mais detalhada possível, um diagnóstico sobre a realidade

educacional e estrutural das cidades da fronteira e dos fluxos de articulação ali presentes; e a segunda aponta no sentido de sinalizar, por meio de diretrizes que garantam subsídios voltados para o Plano Municipal da Educação.

Nesse sentido, a partir do trabalho de campo, compreendemos que a formação continuada para escolas fronteiriças é uma premissa a ser inserida no Plano Municipal de Formação Continuada, não apenas no planejamento teórico, mas, sobretudo, na prática. Também é necessário constar no Plano Municipal de Educação desdobramentos relativos à articulação, por exemplo, com as Universidades localizadas no município, bem como a manutenção de plataformas digitais que contribuam e retratem todas as especificidades e realidades das escolas fronteiriças.

Na área das políticas públicas voltadas para a educação, pretendeu-se demonstrar a importância do papel do educador no resgate e na construção da cidadania, uma vez que se faz necessário ampliar o campo das políticas públicas e sociais na educação, com foco para a formação continuada.

Para promover o interesse em participar e envolver, é necessário um espaço de formação continuada em serviço, que possibilite o debate, o planejamento, a elaboração e o diagnóstico de propostas para o avanço e a implementação de políticas públicas da educação, processo, inclusive, em que “o docente deve ser co-participante ativo, e porque não, capacitador de seus “pares””. (GATTI, 2008. p. 61).

É nesse sentido que defendemos que, para que aconteça a efetivação da formação continuada, o percentual no calendário acadêmico deve ser dimensionado, contemplando no mínimo 10% para atender a demanda local de escolas fronteiriças e da sua região. É necessário, também, a implementação de um Plano de Cargos, Salários e Remuneração (PCCR) que oportunize e possibilite o docente se especializar.

Essa política já é adotada e contemplada desde 2004, mas é preciso que ela seja mantida em relação à cedência remunerada para o servidor em efetivo exercício, bem como se amplie e avance no que concerne à alteração dos artigos, para que não seja um instrumento de caráter político, mas uma temática que contemple e atenda as pesquisas na rede municipal de ensino, atendendo a especificidade local e a melhor aplicação de recursos financeiros que visem o atendimento da criança e do adolescente fronteiriço.

Acreditamos que o fruto das discussões, debates e da produção do conhecimento devem ser elaborados, tabulados e efetivamente registrados, para que seja possível o intercâmbio e, sobretudo, para que o compromisso histórico com a sociedade seja assumido de forma explícita e responsável.

Através desta dissertação, buscamos nos dedicar e expor nossos pontos de vista, com base em análises bibliográficas e documentais que respaldam nossas defesas. Nesse sentido, ainda destacamos que as “vozes” dos professores que participaram da pesquisa vêm reforçar nossas demandas, naquilo que respeita aos problemas emergentes na sociedade, bem como se constituem como demandas sociais em uma região particular, ou seja, na fronteira. Assim, compreendemos que defender a necessidade de formação qualificada dos profissionais da educação, com foco para a temática fronteiriça, é um fato que reflete diretamente na formação da criança e do adolescente fronteiriço enquanto cidadão.

Parafraseando Guimarães Rosa (1994, p. 72), diríamos, para justificar nossa proposta de “mais” uma pesquisa, que [...] “embora o capinar seja sozinho, a colheita deve ser comum.” Com esse pensamento queremos dizer que, embora em muitos momentos nossas pesquisas e reflexões aconteçam de forma isolada, gostaríamos que os frutos de nosso trabalho fossem colhidos de forma coletiva e qualitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ádria Cristina Eubank Oliveira de; ANASTACIO, Luci Meire Correa; MOREIRA JUNIOR, Orlando. Políticas Públicas e Formação Continuada do Ensino Fundamental I em Ponta Porã Mato Grosso do Sul/Brasil no ano de 2017. **Saberes em Ação**. Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

ALMEIDA, Ádria Cristina Eubank Oliveira de; MOREIRA JUNIOR, Orlando. Breves considerações sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS. *In: X Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE* Centro-Oeste. Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, pp. 367-387.

ANÁSTACIO, Luci Meire Corrêa. **Fronteira e Educação Pública: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) 2017**. Dissertação (Mestrado em Educação) Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, 2018.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm/> Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei n. 9394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB. Diário Oficial da União. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso 31 jul. 2018.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**, 1997. Disponível em: <<file:///C:/Users/PIB%20DE%20PONTA/Desktop/Artigo/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em 31 jul. 2018.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, 2007. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf> Acesso em 10 jun.2018.

_____. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 10 jun.2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2015.

_____. **Resolução Nº 2, DE 1º de Julho de 2015**. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.

_____. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Nota Técnica, nº 141. Dieese, 2014. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Secretaria de Educação Fundamental / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999. 154p.: il. (Parâmetros em ação) Conteúdo: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série).

_____. **Panorama municipal de Ponta Porã**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora/panorama>> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>> Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>> Acesso: 10 jan. 2018

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE)**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 10 maio 2018

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 20 jan. 2018

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 10 jan. 2018.

_____. **Manual de Classificação Internacional de Áreas de Formação e Treinamento** (International Standard Classification of Education – ISCED) da Eurostat/Unesco/OCDE, versão 1999, adaptada para classificação dos cursos do Censo da Educação Superior do Inep, em 2000.

_____. INEP. **Sinopses Estatística da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/manuais.asp>> Acesso em: 17 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Projeto escolas Bilingues**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_frenteira.pdf> Acesso EM: 12 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Alfabetização pela Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>> Acesso em: 18 maio 2018.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p: il.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Formação Continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado**. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan/Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655/613>> Acesso em: 10 abr. 2018.

BUDIN, Clayton José. **Professores-formadores em Grupos de Formação Continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação). 189 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128010/000850690.pdf?sequence=1>> Acesso em 12 jul. 2019.

BUENO, Rosemary. **Figurações Sociais no Ensino Médio na Escola da Fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero**. Dissertação (Mestrado em Educação). 161 f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/2017. MS: 2017. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ROSEMARY%20BUENO.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2018.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n.48. set. dez., 2011.

CARDOSO, Nelson Ari; MOURA, Rosa; Mobilidade transfronteiriça: entre o diverso e o efêmero. In BALBIM, Renato; KRAUSE, Cleandro; LINKE, Clarisse Cunha. **Cidade e Movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano**. Caderno Ipardes: Estudos e Pesquisas, v. 1, n. 2, p. 32-50, dez. 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9213>> Acesso em 20 mai. 2019.

CAVAGIS, A. D. M. Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I em Ciência da Natureza e Matemática. **Revista Ciências**, v.13, n.3, p. 146-159, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out., 2007.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Caderno Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.121, pp.139-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a07n121.pdf>> Acesso: 10 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores: Condições e problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p.161-171,2016. *In*: v. 1, n.2, p.161-171, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>> Acesso: set. 2018.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol.13, núm. 37, enero-abril,2008, pp. 57-70. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GOETTERT, J. D. A Fronteira como dispositivo de poder, de controle e identidade (Considerações Iniciais). **Geografia em Questão (Online)**. v. 4, p. 56-71,2011. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/5595>> Acesso em 30 mar. 2019.

GOETTERT, Jones Dari. **Narrativas de Fronteira: Gentes e Lugares em Multiplicidade**. livro Fronteiras e fronteiriços, 2013. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1282/index.htm>> Acesso 10 jan. 2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. **Desafios à prática reflexiva na escola**. Revista Pátio, Ano VI – n. 23 set/out 2002. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_VI_23_Desafios_a_pratica_reflexiva_na_escola_red_cr.pdf> Acesso em 25 fev. 2019.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. Formação Continuada de Professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos** – eletrônica, vol.14 – n.3 – set-dez, 2014. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842>> Acesso em 30 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento e Integração do limite internacional/MS.** Núcleo Regional para o Desenvolvimento e Integração do limite internacional do Estado de Mato Grosso do Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Plano-Desenvolvimento-e-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Fronteira.pdf>> Acesso em: 20 jun. de 2019.

_____. **Deliberação do Conselho Estadual de Assistência Social.** Diário Oficial Eletrônico n. 10.077 23 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10077_23_01_2020> Acesso em 23 jan. 2020.

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O Desafio do “Alfabetizar Letrando” em sala de aula:** Um estudo de caso. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: Porque é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos.** Anais do XIII ENDIPE Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos” UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Universidade Estadual Paulista – Campos de Marília, Programa de Pós-graduação em Educação Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NOGUEIRA, Juliana, Tosati. **Fronteiriços:** diferentes territorialidades no assentamento Itamarati I - MS. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS 2011. Disponível em: [http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestrado-doutorado-geografia/Disserta%C3%A7%C3%A3o\(24\).pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/mestrado-doutorado-geografia/Disserta%C3%A7%C3%A3o(24).pdf).> Acesso 20 fev.2020.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (coord.) **Perspectivas para o meio ambiente urbano:** GEO Ponta Porã / coordenado por Tito Carlos Machado de Oliveira. – Mato Grosso do Sul, Campo Grande: [s.n.], 2010.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Cidades de fronteiras e a rede urbana. *In* PEREIRA, R. H. M.; FURTADO. B. A (Orgs). **Dinâmica Urbano-Regional.** Rede urbana e suas interfaces. IPEA. Brasília. 2011, p. 79-95.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias.** V.2, nº 3. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>> Acesso em 10 ma. 2019.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Para além das linhas coloridas ou pontilhadas – reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE).** p.233-256, V.11, n.15, jan-jun.2015.

OTA, Daniela Cristiane. **Representação histórica das cidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3634-1.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2020>

PARAGUAY. **Atlas Demográfico del Paraguay**. 2012. Dirección General de Estadística y Censos. DGECC - Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/poblacion%20juvenil/poblacion%20juvenil%202016.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

PARAGUAY. **Diagnóstico para el ordenamiento territorial de Paraguay**. 2017. Disponível em: <<http://www.stp.gov.py/v1/wp-content/uploads/2018/07/OTN-TDR1y2-P3-DIAG.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2020.

PEREIRA, Jacira Helena do Vale. **Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY)**. Educación en la frontera: el caso Ponta Porã (MS) y Pedro Juan Caballero (PY) Campo Grande/MS. Vol. 18/Nº 36/ 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015/2443>> Acesso em: 13 mar. 2018.

PINHEIRO. Eliana Moreira, KAKEHASHI, Tereza Yoshiko, ANGELO Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana Enfermagem**. Setembro-outubro; 2005, 13(5):717-22. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2140/2231>> Acesso em: 05 jan. 2018.

PINHO, Maria José de e FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Formação de professores: côncavo e convexo**. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 20-32, 2014.

PONTA PORÃ. **Lei n.º 4.100, de 02 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pontapora.ms.gov.br/leis/37.pdf>> Acesso em 10 mar. 2019.

PONTA PORÃ. **Diário Oficial de Edição 3092/2018**. Calendário Escolar 2019. Resolução/SEME do Município de Ponta Porã, publicado no dia 21 de dezembro de 2018. Disponível: <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/FFNDWLvmjNmDxbPNIPlfIHTLXSfvIHQf?projector=1&messagePartId=0.1>> Acesso em: dez. 2019

_____. **Lei n.º 4.100, de 02 de dezembro de 2019**. Aprova o Plano Diretor Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências. Disponível em: <<https://pontapora.ms.gov.br/diarios/3748.pdf>> Acesso em 20 mar. 2019

_____. **Decreto nº 6.507/2014**. Adequação do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3633, de 17 de Dezembro de 2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã e dá outras providências.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

PRIETTO, N. L; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**. N. 37, p. 153-169, Curitiba-PR, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015821010>> Acesso em 20 mai. 2018.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Revista Educação (UFSM)** - Santa Maria. V. 43, n. 1, p. 75-88, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23299>> Acesso em 27 mai. 2019.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; NETO, José Batista. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, V. 1, nº 1 (2015). Disponível em: <<http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/view/1628>> Acesso em 06 jan. 2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, N. 25, 2004.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas – SP. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270606>> Acesso em 20 fev. 2019.

UNESCO. **Recomendações de Políticas em América em Base al Terce**: Publicado en 2016 por la Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educacion para America Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1661766>> Acesso em 18 jan. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS FRONTEIRIÇAS

Identificação: Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande - MS

Instituição: Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande/MS

Mestranda: Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira

INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção apresentada nesta pesquisa reflete os resultados observados durante o desenvolvimento da dissertação de mestrado, a qual é intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã - MS, Brasil.”

Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, durante os anos de 2018 a 2020.

Com amparo da pesquisa de campo, desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Ponta Porã, Brasil, cidade que faz fronteira internacional com Pedro Juan Caballero - Paraguai, e voltada para a particularidade e realidade das escolas fronteiriças, de acordo com a sua proximidade de apenas 1 rua entre as fronteiras, foram selecionadas 5 escolas públicas da Educação Básica, localizadas até 1.000 metros da fronteira, nos anos iniciais (1 ao 5 ano) do Ensino Fundamental I.

Metodologicamente, foram selecionadas as seguintes escolas distribuídas em bairros diferentes: Escola Municipal Marly Caballero Rojas como escola 1; Escola Polo Municipal Ramiro Noronha como escola 02; Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves como escola 03; Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques/Extensão Agapito de Paula como escola 04, e Escola Polo Municipal Prefeito Adê Marques como escola 05.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do Ensino Fundamental I, contribuindo para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, ao serem consideradas as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar.

O foco da pesquisa foi compreender se nessas escolas, dada essa multiplicidade vivenciada na fronteira, o professor que atua na rede municipal é preparado para atender a demanda. Além disso, buscou-se evidenciar se existe a necessidade de contextualizar e preparar o profissional para atender essa multiplicidade.

A partir disso, desenvolveu-se a seguinte análise para se elaborar tal proposta de intervenção para a pesquisa: Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado, considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?

Os resultados corroboram com a temática, evidenciando que a presença dos estudantes migrantes é notada pelos professores, assim como destaca a necessidade da temática e das relações simbólicas estabelecidas nesse contexto atípico e singular, o que seria dirimido e/ou minimizado, por meio da formação continuada, contextualizada com a realidade a qual nos deparamos todos os dias em nossa rotina profissional.

A hipótese defendida, de que os cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal não consideram os desafios inerentes à diversidade, juntamente com o fato da presença de estudantes paraguaios inseridos nas escolas de Ponta Porã, foi uma assertiva e, por essa razão, ressaltamos e apresentamos essa proposta.

Nesse sentido, trazemos esta proposta de intervenção de formação continuada, baseada na vivência dos professores. Após a identificação das necessidades, registradas pelos docentes do Ensino Fundamental I, eles identificaram as principais problemáticas enfrentadas e indicaram as possibilidades que podem contribuir com o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas fronteiriças.

A implantação de cursos de formação continuada, voltados para a demanda ante as especificidades existentes neste recorte geográfico, pode contribuir com os desafios enfrentados por professores em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou a presença de 68% alunos paraguaios e 32% de alunos brasileiros em todas as 5 escolas, independente da sua localização e proximidade com a fronteira, ou seja, há um maior percentual de estudantes paraguaios que, por sua vez, estão inseridos em uma realidade educacional, cultural e social que não tem origem paraguaia, mas, ainda assim, estão envolvidos nessa realidade de forma incontestável.

Sturza (2006) define que a fronteira vai além da limitação do espaço geográfico; ela nos remete ao conteúdo social, ou seja, contribui para o estabelecimento de uma fronteira mais social, introduzindo a história das ideias linguísticas sobre as línguas de fronteira, e, também, como elas se constituem nos discursos acadêmicos sobre o cruzamento das línguas portuguesa e espanhola nas zonas de fronteira.

Mas a fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o *habitar a fronteira* signifique, para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (STURZA, 2006, p. 26).

A autora dá sentido ao sentimento para quem realmente vive e habita a fronteira, espaço de contato permanente, onde culturas, etnias, línguas e nações se tocam, proporcionando o estabelecimento social.

Não podemos deixar de concordar com Mondardo (2013), com relação à compreensão das mesclas e choques entre cultura, mas, sobretudo, com relação àquilo que vai além do que é noticiado na mídia diariamente, aquilo que contribui com o desgaste da imagem, das relações construídas, e do povo ordeiro que se relaciona.

Hoje em dia, vemos uma explosão de discursos envolvendo a temática fronteira, [...] estreitamente articulado com questões referentes aos novos paradigmas das ciências, a emergência da cultura, ou, ainda, fazendo referência às novas leituras das questões educacionais. Nesse sentido, surgem inúmeras perspectivas, formas de abordagem e de realidades materiais que evidenciam, trazem à tona, a discussão da temática fronteira para o entendimento e/ou problematização de situações emblemáticas da realidade movente e vivente contemporânea. (MONDARDO, 2013, p. 30).

Concordamos com autor na compreensão de que a fronteira é um espaço híbrido, a respeito do qual é preciso refletir, estudar, problematizar as realidades e situações emblemáticas, realizar a leitura das questões educacionais, por exemplo; essas ações configuram-se como uma situação emergencial já apontada, uma vez que a fronteira, mais do que materializada por uma determinação legal que separa Nações, é uma fronteira simbólica, em que as relações são prejudicadas, e o setor educacional não foge a esta regra.

Quando se fala de migrantes e do ato de migrar, não se refere apenas a um deslocamento de pessoas por um dado motivo, mas falam-se também da transposição de contextos estruturais que “cercam” estes sujeitos como costumes, línguas, tradições históricas, sentidos e significados de lugar, enfim, das inúmeras fronteiras simbólicas e materiais que produzem as identidades e territorialidades. Assim, essas novas relações construídas pelos migrantes e/ou sujeitos deslocados de seu “território” (seja pelo movimento físico ou de relações sociais) podemos pensar como as fronteiras nas suas dimensões concomitantes, material e simbólica,

produzem, pelo diálogo ou conflito, novas territorialidades. (MONDARDO, 2013, p. 34).

Com base nesses apontamentos, e na pesquisa realizada, tendo em vista a existência da multiplicidade presente nas escolas fronteiriças de Ponta Porã, a pesquisa aponta para uma forte presença de estudantes paraguaios matriculados nas escolas fronteiriças, apresentando, no quadro geral de matrículas, 68% de alunos paraguaios matriculados nas escolas selecionadas. As escolas estão localizadas de 100 a 900 metros da fronteira de Pedro Juan Caballero, sendo assim, a fronteira convive com a presença de migrantes paraguaios que se deslocam diariamente e vêm acompanhados de costumes, da língua, tradições históricas, significados de lugar que fazem parte do seu imaginário simbólico, formando sua identidade, bem como as produções ou resultados advindos do diálogo ou conflito, “[...] sujeitos que ao nascerem na fronteira desses dois países não se identificam com um ou outro território, mas sim com os dois (ou, até mesmo, em certa medida, com nenhum), pois se afirmam como fronteiriços, isto é, vivem literalmente nos/os limites”, sentimento fortemente observado na própria condição de singularidade. (MONDARDO, 2013, p. 35).

É a partir dessas perspectivas de análise que entendemos o setor educacional na área fronteiriça. Dessa forma, a pesquisa aponta para o tratamento escasso, relacionado à formação dos professores, para atender a realidade das escolas fronteiriças, fato que parece ignorar as especificidades e as particularidades da fronteira, o que, por outro lado, evidencia claramente a necessidade de se capacitar os profissionais da educação com formação direcionada nesse sentido.

A pesquisa de campo revelou um dado importante a ser considerado na formação continuada nas escolas fronteiriças, ou seja, a compreensão do professor sobre o espanhol e o guarani.

Retomando as análises da etapa 1 desta pesquisa, e relacionando com os relatos dos professores, foi constatado que a fluência dos professores na língua espanhola está restrita a 9% que falam bem, 13% que escrevem bem, 37% que compreendem razoavelmente e 15% que compreendem pouco, indicando que não seria difícil entre os pares a designação para compartilhar com os colegas a sua experiência e conhecimento, não trazendo ônus e dificuldade para organizar a formação em serviço, nos encontros pedagógicos e sábados letivos, conforme estabelecido em calendário escolar, proporcionando o enfrentamento da situação e colaborando para a melhora da convivência nas escolas, assim como no enfrentamento da realidade imposta pela presença dos alunos paraguaios.

A pesquisa revelou ainda que, com relação à compreensão do guarani, 9% dos professores compreendem bem, 2% falam bem, 2% leem bem, 2% escrevem bem, mas que, se comparados aos 21% que compreendem razoavelmente e 7% que falam razoavelmente, temos 70% que compreende pouco, fato que demonstra que também há possibilidade de inclusão de termos que podem ser retratados, apresentados aos profissionais, durante o período de formação continuada, não sendo difícil porque não seria de alto custo levantar, entre os profissionais, suas habilidades com os idiomas espanhol e guarani, possibilitando incluir nas formações continuadas termos e expressões que podem apoiar o professor e o aluno em sala de aula.

Esses percentuais refletem a dificuldade dos professores no momento da alfabetização, porque na orientação dos alunos que são paraguaios o profissional não conhece e não domina a língua o suficiente para fazer relações e diferenciar o alfabeto português e o espanhol, confirmando a necessidade de ofertar conhecimento básico nesses idiomas, auxílio que contribuiria para minimizar as dificuldades administradas e enfrentadas em sala de aula, muitas vezes interpretadas como situações de indisciplina.

A complexidade se traduz na compreensão da língua e suas diferenças, já que o português é uma língua nasal, enquanto o guarani é uma língua indígena, gutural, que difere completamente do português.

Ao propor cursos de formação continuada não estamos propondo ônus ao erário, esta abordagem contribui no sentido de incluir, na proposta de formação municipal, a temática da peculiaridade da fronteira, de suas singularidades que são refletidas no setor educacional, possível de ser estabelecida e amplamente debatida como uma ferramenta que se estabeleça como mais um instrumento de apoio ao professor, aliviando as tensões no interior da escola e na resolução das dificuldades, capaz de resolver/minimizar/compreender questões que são vivenciadas na escola e no dia a dia durante o ano letivo, situações que são atípicas, que não são vividas em todo o país, mas uma realidade estabelecida em municípios conurbados, de fronteira seca, e que se define como uma particularidade do cotidiano.

Visando atender esta realidade peculiar, apresentamos esta proposta de intervenção, mediante a realização de cursos de formação continuada, formação esta que pode ser indicada pelo professor como uma sugestão do que seria importante ser trabalhado considerando a realidade de sua escola, de modo geral.

Possibilitar um processo de formação continuada que leve em conta tais prerrogativas, bem como propor alternativas de construção que tenham como pressuposto a construção coletiva e refletida das questões trazidas, é traduzir o

entendimento do professor como sujeito ativo e pensante de seu trabalho e de seu ofício, sob a ótica relacional e capaz de operar as mudanças e reconfigurações necessárias no cenário social e educativo em que se está inserido. (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 521).

É de acordo com o sentido da citação anterior que pensamos nossa proposta, ou seja, observar a importância de se propor formação continuada, levando em conta diferentes experiências, construções, discussões, bem como a identidade coletiva da escola, da classe, do corpo docente, da multiplicidade de identidades individuais, uma vez que tais elementos são imprescindíveis para se construir um espaço de coletividade, no qual as necessidades se apresentem ao olhar de quem pode contribuir para minimizar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se apresentem para o professor.

Nessa perspectiva, a reflexão dos autores Machado; Yunes e Silva (2014) demonstra que a escola deve ser entendida como espaço privilegiado para formação docente, tendo como objetivo de capacitação a solução de problemas e necessidades dos alunos e da escola como instituição, estabelecendo, assim, a capacidade de desenvolver e usar a experiência do docente como elemento para a reflexão das necessidades da instituição.

Proposições metodológicas para proposta de intervenção

Curso de Formação Continuada: Encontros estratégicos de discussões e relato de experiências; Espanhol e Guarani (curso básico).

Período: maio a dezembro do ano letivo.

Cronograma: sábados letivos.

Aos povos da fronteira pertence esse espaço, e são eles os interlocutores mais legítimos para discutir os aspectos centrais de suas necessidades, sua interculturalidade, enfrentar os conflitos escalares da tomada de decisões e apagar a linha divisória. Assim, tornam essa zona espaço efetivamente único, apto a constituir-se território transfronteiriço. (MOURA; CARDOSO, 2016, p. 219).

Os autores Moura e Cardoso (2016) contribuem com a temática pesquisada, por meio do esclarecimento sobre a importância e necessidade da discussão dos problemas e conflitos existentes, dadas a interculturalidade e a dinâmica peculiar e específica de municípios transfronteiriços.

Se faz necessário, por meio da ampliação e contribuição do apoio aos professores que convivem com a realidade fronteiriça no seu dia a dia, atender o aluno fronteiriço, uma vez que esses momentos demandam que o profissional possa debater amplamente, conhecer a cultura fronteiriça, e sendo assim, é preciso que se abra espaço para a inclusão temática, por intermédio da formação continuada defendida, possibilitando a maior interação, comunicação, orientação, alfabetização, a fim de minimizar a frustração por não compreender e não ser compreendido pelos estudantes.

O acesso ao conhecimento e domínio da aprendizagem das línguas espanhol e guarani básico, prioritariamente para professores e profissionais da Rede Municipal de Educação, é intrínseca a esta proposta, uma vez que se constitui em uma demanda desses profissionais.

Nesse sentido, consideramos que promover encontros estratégicos, que oportunizem discussões e relatos de experiências, e implementem a oferta dos cursos de espanhol e guarani em nível básico, se justifica em atendimento à demanda levantada pelos professores das escolas fronteiriças, advinda pela presença de estudantes paraguaios matriculados nas escolas brasileiras, o que pode contribuir com estratégias para auxílio na metodologia de ensino, suporte e inclusão do estudo das línguas como formação continuada.

A presença dos alunos estrangeiros demanda um conhecimento básico de formação na língua espanhola e no guarani; não estamos defendendo cursos avançados de língua estrangeira, mas o simples acesso a algumas expressões instrumentais como “Olá”, “Mui Bem”, “Banheiro”, “Água”, “Almoçar”, “Jantar”, “Silêncio”, “Por favor”, “Dor de barriga”, “Dor de dente”, “Como se sente”, que podem tranquilizar e trazer segurança para o estudante, promovendo a empatia e a compreensão do professor para facilitar na transmissão, no momento da recepção, de orientações que darão suporte para informação e a práxis.

No Plano Municipal de Educação, a educação tem o registro específico expresso pela preocupação com a diversidade do setor, como por exemplo, a educação no campo, a educação indígena e a atenção especial para a diversidade, contemplando a contextualização geográfica, manifestada pelas “peculiaridades locais”, conforme exposto:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, entre elas: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; e a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (PONTA PORÃ, 2014, p. 46).

O município contempla a especificidade da educação do campo, das comunidades indígenas, da educação especial, porém, não contempla a especificidade fronteiriça, ele reconhece a presença dos alunos paraguaios nas escolas, mas desconsidera como proposta a situação e a peculiaridade presente.

Dessa forma, a presente pesquisa comprova a necessidade de visibilidade, aceitação, e como sugestão, a implementação desta proposta de intervenção, contribuindo para atender a demanda apresentada pelos profissionais.

Nesse sentido, também evidenciamos como sugestão, nesta intervenção, encontros estratégicos de discussão e relatos de experiência sobre a temática fronteiriça. Esses encontros ocorreriam da seguinte forma:

1. Relatos de experiência: oportunizar aos professores a expressão de suas demandas, angústias, anseios e, sobretudo, de suas experiências cotidianas em sala de aula com alunos paraguaios. Tal ação teria como objetivo prover a contextualização prática de experiências díspares sobre a temática evidenciada, mas que são semelhantes no cotidiano fronteiriço dos professores.

2. Discussão de textos sobre fronteira na perspectiva teórica e prática, utilizando textos científicos que tragam abordagens empíricas e estudos de casos sobre a fronteira. Essa ação teria como objetivo estabelecer programa de formação continuada específica, atendendo a demanda apresentada pelos professores com foco para as especificidades locais.

3. Palestras com professores/pesquisadores que estudam a fronteira e a questão educacional. Compreendemos que a fala de profissionais peritos na temática evidenciada pode contribuir no sentido de implementar a formação continuada das escolas fronteiriças, considerando as particularidades da fronteira evidenciadas em suas pesquisas e estudos.

4. Trabalhos de campos na fronteira, como forma atender as peculiaridades desse recorte geográfico, que permitam identificar as especificidades da fronteira, de modo a refletir na prática pedagógica dos professores. O objetivo dessa ação é implementar o estudo da temática considerando a peculiaridade característica dessa localidade, estimulando e ampliando diferentes situações de professores com foco na aprendizagem do estudante.

Em síntese, o objetivo desta proposta de intervenção é incluir, no calendário destinado para formação continuada, a discussão e os relatos de experiência vivenciadas em sala de aula, bem como as estratégias utilizadas pelo professor que já está a mais tempo na rede municipal, compartilhando seu relato para auxiliar no processo de alfabetização e integração do estudante paraguaio. Dentro dos objetivos se encontra, também, a inclusão dos cursos básicos de espanhol e guarani, associados, para oportunizar aos professores da Rede

Municipal de Educação de Ponta Porã a inclusão na prática, e também a viabilização de uma Formação Continuada do Departamento Pedagógico 2020, considerando a necessidade diante da particularidade presente nas escolas fronteiriças de Ponta Porã.

Some-se a isso, também, a compreensão de que é preciso promover o apoio ao professor que atua na Rede Municipal de Educação, por intermédio da formação continuada, com objetivo de apoiar os profissionais que atuam nas escolas municipais diante da presença dos alunos paraguaios matriculados nas escolas fronteiriças. Essa dinâmica pode desenvolver estratégias, diálogo, interação e comunicação como suporte para o desenvolvimento dos estudantes, atendendo os anseios apresentados na pesquisa desenvolvida nas escolas municipais.

Temos ainda como perspectiva essencial oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos que contribuam para o aprimoramento e enriquecimento de seus saberes sobre a cultura paraguaia, as escolas fronteiriças e o conhecimento básico das línguas espanhola e guarani, como ferramenta vital para auxiliá-lo em seu trabalho cotidiano de acolhimento ao aluno paraguaio, de modo a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Esta proposta de intervenção sugere ainda que tal curso de formação continuada possa ser promovido mediante a articulação de parcerias com universidades de diferentes campus e cidades do Mato Grosso do Sul, e também com as universidades localizadas no próprio município de Ponta Porã, tais como: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Ponta Porã, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade Universitária de Dourados, por meio do curso de Letras, e Unidade Universitária de Campo Grande, por meio dos cursos de Letras, Geografia e Artes.

Tal proposta pode ter desdobramentos a partir da elaboração de Projetos de Extensão que agenciem a realização da formação continuada no âmbito municipal, envolvendo a comunidade externa à universidade (professores da Rede Municipal de Educação) e que aborde a questão das escolas fronteiriças, atendendo a demanda local existente no Ensino Fundamental I, e, também, por meio de parcerias Internacionais com a Intendência Municipal de Educação de Pedro Juan Caballero- Paraguay.

Destacamos, ainda, que essas ações podem ser viabilizadas por meio de articulação com o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem virtual que abordem a especificidade das escolas fronteiriças, o que também se converte em ferramenta de formação continuada para o docente da formação inicial e continuada, contribuindo para o trabalho docente nas escolas, que por meio das experiências fortalece a implementação de novas propostas de políticas públicas de educação.

Conclusão

A proposta de intervenção busca evidenciar a necessidade de inclusão, no Plano Formação Continuada Municipal, do reconhecimento da especificidade local e da cultura fronteiriça, a partir de cursos que promovam a capacitação dos profissionais da educação, por meio de estudos sobre as línguas espanhola e guarani e, também, a partir de encontros estratégicos que viabilizem experiências para a prática pedagógica, ações estas que têm como finalidade possibilitar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização por meio de uma melhor comunicação, interação e domínio de sala.

Diante disso, a presente proposta visou concentrar conteúdos de formação continuada de forma geral e seu alcance no processo educativo, bem como refletir a formação continuada para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, levando em conta que a experiência poderá ser replicada para a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, assim como sua inclusão no currículo da formação inicial dos cursos superiores de graduação e pós-graduação.

Desafiados pelo resultado da pesquisa de campo, e como exigência do programa do Mestrado Profissional em Educação para contribuir de forma significativa, a presente proposta volta-se para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã-MS, na rede municipal de ensino. Não somente por ser uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a formação continuada de professores é um processo importante que envolve uma prática reflexiva, bem como traz questões pertinentes relacionadas aos saberes e metodologias, que podem contribuir para uma ação docente que colabore com uma aprendizagem significativa nas salas de aula.

Ademais, representa um momento de diálogo e troca de experiências que podem propiciar reflexão da prática pedagógica. Afinal, a formação de professor não se finda com o término do curso de graduação; ela deve ser contínua e envolve as relações vivenciadas na prática docente, considerando as especificidades existentes, como é o caso das escolas fronteiriças.

Mas é preciso pensar sempre na realidade local e, nesse sentido, a proposta direciona-se para a reflexão em torno das questões de fronteira, identidade, identidade cultural e cultura fronteiriça. Assim, um curso de formação continuada deve contemplar uma linha de pesquisa específica para estudar esses aspectos, com reflexos diretos nas questões práticas de sala de aula.

A proposta de formação continuada para os professores que atuam nas escolas fronteiriças é uma tentativa de solução viável para uma relação cada dia mais amistosa, uma

integração capaz de ser alterada e fortalecida por cidadãos que se identificam não como brasileiros e/ou paraguaios, mas como fronteiriços.

Conclui-se que na referida análise, dado o grande número de alunos paraguaios matriculados nas escolas fronteiriças, é notória a demanda pela implementação de formação continuada no Plano de Formação Continuada Municipal, o que contribuiria significativamente com a diversidade e especificidade diante das diferenças existentes nas regiões fronteiriças do Brasil. Demandar a inclusão de temáticas alusivas aos municípios que convivem em faixa de fronteira, considerando a cultura fronteiriça corrobora com o arcabouço legal no atendimento às particularidades presentes.

A educação não tem a função de salvar, mas tem a missão de resgatar, conduzir e transformar a realidade posta diante das desigualdades presentes na realidade brasileira. Conviver com a diferença, acolher, reconhecer, dar visibilidade ao atendimento específico existente nas escolas municipais fronteiriças é uma possibilidade de reestruturação, de introspecção, de um olhar para dentro, e também de ação, a qual se compreende como imprescindível no sentido de reconhecer as peculiaridades da fronteira.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educacional**. V. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, pp. 367-387 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1891/189114449009/>. Acesso em 04 fevereiro de 2018.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Rev. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 23, núm. 86, Jenero-marzo, 2015, pp. 231-257. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148010>. Acesso 18 maio de 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2004.

MACENA, Pablaine Lemes; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A formação continuada dos professores das classes de alfabetização de uma escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. **Diálogos Educ.**, Campo Grande, MS, v. 4, n. 2, dez. 2013 – ISSN: 2179-9989 1. Disponível em: <http://moodle.semed.capital.ms.gov.br/ojs/index.php/dialogos/article/view/100/136>. Acesso em: fev. 2020

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. Formação Continuada de Professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Rev. Contrapontos**, V.14 – N.3 – SET-DEZ, 2014.

MONDARDO, Marco. As fronteiras do território: entre o confronto e o devir de novas territorialidades em Narrativas de Fronteira: Gentes e Lugares em Multiplicidade. *In: Fronteiras e fronteiriços*, 2013. Disponível: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1282/index.htm>.> Acesso em 03 Jan. 2020

MOURA, Rosa; CARDOSO, Ari Nelson. Cidade e Movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. BALBIM, R. KRAUSE, C; LINKE, C. C (Org). **Cidade e movimento**: mobilidades e interações no desenvolvimento Brasília: Ipea: ITDP, 2016. Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=28489. Acesso em: fev. 2020

PONTA PORÃ. **Decreto nº 6.507/2014**. Adequação do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências.

PONTA PORÃ. **Diário Oficial de Edição 3320/2019**. Calendário Escolar 2020. Resolução/SEME do Município de Ponta Porã, publicado no dia 10 de dezembro de 2019. Disponível: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/QgrcJHsTgsbWHXKssTmXldrQFgZFBHTzNkq?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: dez. 2019

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas / Eliana Rosa Sturza. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

**APÊNDICE B – Roteiro dos questionários para professores da Rede Municipal de Ensino –
1º A 5º anos do Ensino Fundamental**

1ª ETAPA – QUESTÕES SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES

- 1- Ano de formação no curso de graduação: _____
- 2- Sexo: _____
- 3- Idade: _____
- 4- Nacionalidade: _____
- 5- Escola que trabalha: _____
- 6- Situação funcional:
() convocado / () efetivo
- 7- Período de atuação:
() matutino / () vespertino
- 8- Tempo de atuação na rede municipal de ensino: _____
- 9- Em qual ano você atua:
() 1º / () 2º / () 3º / () 4º / () 5º
- 10- Quantos estudantes tem sua sala e aula? _____
- 11- Você percebe a presença de estudantes paraguaios em sua sala?
() sim / () não
- Se sim, quantos aproximadamente? _____
- 12- Por conta do cenário territorial, a respeito da língua espanhola, você:
Compreende: () bem / () razoavelmente / () pouco
Fala: () bem / () razoavelmente / () pouco
Lê: () bem / () razoavelmente / () pouco
Escreve: () bem / () razoavelmente / () pouco
- 13- Por conta do cenário territorial, a respeito da língua guarani, você:
Compreende: () bem / () razoavelmente / () pouco
Fala: () bem / () razoavelmente / () pouco
Lê: () bem / () razoavelmente / () pouco
Escreve: () bem / () razoavelmente / () pouco
- 14- Você se considera brasiguaiio? Quais os motivos? _____

2ª ETAPA – QUESTÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA FRONTEIRA

1-A presença de paraguaios na sala de aula gera algum tipo de desafio no processo de ensino e aprendizagem?

() sim / () não

Se sim, quais? _____

2- Como sua escola aborda a questão da presença de estudantes paraguaios regularmente matriculados na escola em que trabalha? Existe alguma orientação?

3- Em relação específica à alfabetização dos estudantes, qual principal desafio enfrentado?

3ª ETAPA – CURSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Qual (is) os últimos cursos de formação continuada que participou?

2- Para você qual foi o principal ponto positivo do curso realizado?

3- O (s) curso (s) de formação continuada ajudaram a resolver/minimizar/compreender os desafios inerentes à presença do estudante paraguaio nas salas de aula? Se sim, como?

4- Em sua opinião, como professor, o que seria necessário para resolver/minimizar/compreender tal questão?

5- Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhado, considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **Formação continuada de professores do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã-MS, Brasil** voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida**, este projeto traz a reflexão sobre a **Formação Continuada como suporte e subsídio da prática docente e a percepção dos processos educativos analisando as contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas fronteiriças, considerando as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar. O objetivo geral da pesquisa é analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do ensino fundamental I, contribuindo para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, considerando as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento roteiro Google Forms e ou cópia impressa caso queira participar. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, **a sua contribuição será importante para o conhecimento sobre as políticas públicas de formação desenvolvidas no município de Ponta Porã.** Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): **preencherá o formulário de questionário, podendo preencher o questionário impresso, pelo computador, no Google Forms e se desejar poderá participar da respondendo as mesmas questões dispostas no formulário de questionário.**

Risco de constrangimento, emoção, irritação, divergência de ideologia, política ou religiosa, invasão de privacidade, à divulgação de imagem. A qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida**, nos telefones: **(67) 98415-5958** com o orientador da pesquisa **Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira**. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699** ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____,
fui informado e aceito participar da pesquisa

_____ ,
onde o pesquisador Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Ponta Porã, 26 de Junho de 2019.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida

Telefone para contato: (67) 8415.5958 E-mail: adriacristinalmeida@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO B - Censo Escolar 2019 - Formulário do Aluno


CENSO ESCOLAR 2019
FORMULÁRIO DE ALUNO

Código da escola

IDENTIFICAÇÃO

1 – Identificação única (código gerado pelo Inep) **2 – Número do CPF**

3 – Nome completo¹ **4 – Data de nascimento¹**

5 – Filiação (Informar nome completo)¹

Filiação 1

Filiação 2

Não declarado/ignorado

6 – Sexo **7 – Cor/raça**

Masculino Feminino Branca Preta Amarela
 Parda Indígena Não declarada

8 – Nacionalidade

Brasileira Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado Estrangeira

9 – País de nacionalidade² **10 – UF de nascimento**

11 – Município de nascimento **12 – Aluno(a) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação**

Sim Não

12a – Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação

Deficiência	Transtorno do espectro autista	Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Transtorno do espectro autista	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Deficiência física		
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		
<input type="checkbox"/> Cegueira		
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	
<input type="checkbox"/> Surdez		

12b – Recursos necessários para uso do(a) aluno(a) em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb)

<input type="checkbox"/> Auxílio leitor	<input type="checkbox"/> Tradutor-intérprete de Libras	<input type="checkbox"/> Prova superampliada (Fonte 24)	<input type="checkbox"/> Prova em Vídeo Libras
<input type="checkbox"/> Auxílio transcrição	<input type="checkbox"/> Leitura labial	<input type="checkbox"/> CD com áudio para deficiente visual	<input type="checkbox"/> Material didático e prova em Braille
<input type="checkbox"/> Guia-intérprete	<input type="checkbox"/> Prova ampliada (Fonte 18)	<input type="checkbox"/> Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos	<input type="checkbox"/> Nenhum

1 - Dados corrigidos da base de Recolle Federal para esse CPF. O campo será desabilitado para alterações de informações quando inserido CPF.
2 - Este campo se refere ao país de origem do aluno e se aplica somente aos alunos estrangeiros.

26 – Transporte escolar público

Utiliza Não utiliza

26a – Poder público responsável pelo transporte escolar público

Municipal Estadual

26b – Tipo de veículo utilizado no transporte escolar público**Rodoviário**

Bicicleta Tração animal
 Micro-ônibus Vans/Kombi
 Ônibus Outro tipo de veículo rodoviário

Aquaviário

Embarcação

Capacidade de até 5 alunos Capacidade de 5 a 15 alunos
 Capacidade de 15 a 35 alunos Capacidade acima de 35 alunos

ANEXO C - Resolução/SEME n. 10 de Dezembro de 2019 – Calendário Escolar 2020



Diário Oficial

Órgão de Divulgação Oficial do Município de Ponta Porã - MS

Criado pela Lei Complementar Nº 15 de 02/07/2004

Edição 3320 Ponta Porã-MS 12 Dezembro de 2019

RESOLUÇÃO/SEME N. 10, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2019.

Aprova o Calendário Escolar do ano de 2020, a ser operacionalizado nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Calendário Escolar do ano de 2020 a ser operacionalizado nas Instituições de Ensino da Rede Municipal, conforme Anexo Único desta Resolução, e dispor sobre o ano escolar/letivo do ano de 2020.

CAPÍTULO I

DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 2º O ano escolar de 2020, nas Instituições de Ensino da Rede Municipal, terá a duração de 204 (duzentos e quatro) dias, sendo:

- I - 200 (duzentos) dias letivos;
- II - 3 (três) dias para a realização de Exames Finais;
- III - 1 (um) dia para a realização de Conselho de Classe Final.

Art. 3º O ano escolar terá início no dia 17 de fevereiro e o ano letivo no dia 27 de fevereiro.

Art. 4º A data de início das atividades escolares e do ano escolar/ano letivo, estabelecida no Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução, não poderá ser alterada.

Art. 5º Os dias letivos e as datas estabelecidas no Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução, somente poderão ser alterados quando recaírem em feriados municipais.

Art. 6º Caracteriza-se como dia letivo toda atividade com data prevista no Calendário Escolar, com frequência exigível do estudante, com a efetiva presença e orientação do professor e quando da aplicação de Atividade Pedagógica Complementar, devidamente prevista.

Art. 7º Para o cumprimento do quantitativo de 200 (duzentos) dias letivos encontram-se previstos 13 (treze) sábados letivos, nas seguintes datas:

- I - 29/2 – Família na Escola;
- II - 4/4 – Formação Continuada - BNCC;
- III - 25/4 – Conselho de Classe;
- IV - 9/5 – Família na Escola;
- V - 6/6 - Família na Escola;
- VI - 20/6 – Formação Continuada - BNCC; VII - 11/7 – Conselho de Classe;
- VIII - 8/8 – Família na Escola;
- IX - 29/08 - Formação Continuada - BNCC;
- X - 26/9 – Formação Continuada - BNCC;
- XI - 10/10 – Conselho de Classe;

XII - 28/11-Família na Escola;
XIII -05/12- Conselho de Classe

Art. 8º Os sábados letivos, previstos no artigo 7º, somente poderão ser alterados quando recaírem em feriados municipais e em situações excepcionais de caso fortuito ou força maior, como calamidade pública, comoção interna ou, ainda, por motivo de superior interesse público.

§ 1º No ato da constatação de alguma das situações previstas no *caput* deste artigo, a Direção Escolar deverá efetuar o registro em Ata de Ocorrência, que deverá ser assinada pelo diretor e por, no mínimo, duas testemunhas.

§ 2º As atividades previstas, nos sábados letivos, que necessitem de alterações de datas, deverão ser realizadas, preferencialmente, no sábado antecedente ou subsequente.

§ 3º As alterações dos sábados letivos, previstos no artigo 7º, e as situações excepcionais, explicitadas no *caput* deste artigo, exceto feriados municipais, ficarão sujeitas à validação do Departamento de Inspeção Escolar em conjunto com o Departamento responsável pela Formação Continuada e Sistema da Central de Matrícula Digital;

Art. 9º Para o cumprimento dos sábados letivos, previstos no artigo 7º desta Resolução, é obrigatória a presença de todos os docentes e administrativos da Instituição de Ensino, independente do dia da semana referendado no campo da legenda, conforme estabelecido no Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução.

Art. 10. Os registros dos sábados letivos, previstos no artigo 7º desta Resolução, em Diário de Classe *on-line* serão realizados por todos os docentes, com a denominação da atividade a ser desenvolvida na data.

Art. 11. Para cumprimento da carga horária do estudante nos dias destinados à Formação Continuada e Conselho de Classe deverá ser aplicada a metodologia de Atividade Pedagógica Complementar, de acordo com o dia da semana referendado no campo da legenda e com o estabelecido no Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução.

Parágrafo único. A elaboração, a aplicação e a correção da Atividade Pedagógica Complementar será atribuição do docente que ministrar aula no dia da semana, conforme disposto no campo da legenda do Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução.

Art. 12. A Família na Escola e a Formação Continuada deverão ocorrer com observância das orientações e propostas do Departamento Pedagógico da Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer.

Art. 13. As Formações Continuadas, previstas nos incisos II, VI, IX e X, do artigo 7º, destinam-se às formações em regime de colaboração entre Estado e Municípios, sendo o tema de estudo: A Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 14. Fica vedada a aplicação da metodologia de Atividade Pedagógica Complementar pela Instituição de Ensino, sem prévia autorização do Departamento de Inspeção Escolar.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no *caput* deste artigo implicará nulidade da alteração e dos trabalhos realizados pela Instituição de Ensino.

CAPÍTULO II DOS PROCEDIMENTOS E COMPETÊNCIA

Art.15. A Instituição de Ensino deverá adequar o Calendário Escolar, e apor, no cabeçalho, o respectivo nome da Instituição de Ensino, atos normativos atualizados, município, carimbo e assinatura do diretor.

Art.16. Cabe ao Departamento de Inspeção Escolar, no decorrer do ano escolar, e ao servidor responsável pela Inspeção Escolar.

I - fiscalizar e zelar pelo cumprimento dos dias letivos e ano escolar previstos no respectivo Calendário Escolar das Instituições de Ensino da Rede Municipal sob sua responsabilidade.

Art.17. Quando houver absoluta necessidade de interrupção total das aulas em determinado(s) dia(s), a Direção Escolar deverá, no prazo máximo de 3 (três) dias úteis da ocorrência, comunicar, formal e justificadamente, o motivo da interrupção das aulas previstas no Calendário Escolar e encaminhar o calendário de reposição das aulas referentes ao período interrompido para o Departamento de Inspeção Escolar.

§ 1º O não cumprimento de dia letivo previsto no Calendário Escolar, independentemente do motivo que o ocasionou, deverá ter a sua reposição assegurada em algum sábado do mês da sua ocorrência.

§ 2º Somente quando o não cumprimento do dia letivo ocorrer na última semana do mês, a reposição será permitida no mês seguinte.

Art.18. Cabe ao servidor responsável pela Inspeção Escolar acompanhar o cumprimento da carga horária prevista nas Matrizes Curriculares e o cumprimento dos dias letivos constantes do Calendário Escolar, Anexo Único desta Resolução.

Art.19. Os resultados de aproveitamento e de frequência do estudante deverão ser inseridos no Sistema da Central de Matrícula Digital nos períodos estabelecidos no Calendário Escolar.

25	26	27	28	29	30	31 TP
<ul style="list-style-type: none"> DIAS LETIVOS: 18 01- Início de Digitação de notas 09- Término de digitação de notas 11 - Criação do Estado MS/ 12- Feriado Nossa Senhora/ 15- Dia dos Professores – Anteposição do Feriado de 28/10 – Servidor Público 23- Início de Planejamento 24 – Sábado Letivo - Formação Continuada 31- Término de Planejamento 						

<ul style="list-style-type: none"> DIAS LETIVOS: 21 02- Finados 15- Proclamação da República 23- Início de Planejamento 25 – AII- Avaliação Institucional Interna 28 – Sábado Letivo – Família na Escola 30- Término do Planejamento 						
---	--	--	--	--	--	--

	/F R					
20	21 RC	22 RC	23 R C	24 R C	25 F	26
27	28 RC	29 RC	30 R C	31 R C		
<ul style="list-style-type: none"> DIAS LETIVOS: 12 07- Início de Digitação de notas 11- Término da Digitação de Notas 15 - Término do Bimestre/ ano letivo 19- Conselho de Classe Final/Término do ano escolar 						

LEGENDA:

IAE	INÍCIO DO ANO ESCOLAR
IAL	INÍCIO DO ANO LETIVO
JP	JORNADA PEDAGÓGICA
CC	CONSELHO DE CLASSE
CCF	CONSELHO DE CLASSE FINAL
EF	EXAME FINAL
RE	RECESSO ESCOLAR
TB	TÉRMINO DO BIMESTRE
FE	FAMÍLIA NA ESCOLA
FC	FORMAÇÃO CONTINUADA- BNCC
AII	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA
IP	INÍCIO DE PLANEJAMENTO
TP	TÉRMINO DE PLANEJAMENTO
IDN	INÍCIO DE DIGITAÇÃO DE NOTAS
DNT	DIAS NÃO TRABALHADO

SÁBADOS	LETIVOS/referência para registros
29/02	FE- FAMÍLIA NA ESCOLA/REUNIÃO GERAL-2ª feira
04/04	FC- FORMAÇÃO CONTINUADA BNCC-3ª feira
25/04	CC- CONSELHO DE CLASSE- 4ª feira
09/05	FE- FAMÍLIA NA ESCOLA/ DIA DAS MÃES- 5ª feira
06/06	FAMILIA NA ESCOLA – FESTA JUNINA - 6ª feira
20/06	FC- FORMAÇÃO CONTINUADA BNCC- 2ª feira
11/07	CC- CONSELHO DE CLASSE- 3ª feira
08/08	FAMILIA NA ESCOLA- 4ª feira
29/08	FC- FORMAÇÃO CONTINUADA BNCC-5ª feira
26/09	FC- FORMAÇÃO CONTINUADA BNCC- 6ª feira
10/10	CC- CONSELHO DE CLASSE- 2ª feira
28/11	FE – FAMILIA NA ESCOLA- 3ª feira
05/12	CC- CONSELHO DE CLASSE- 4ª feira

DIAS LETIVOS		
1º BIMESTRE	46	
2º BIMESTRE	57	
3º BIMESTRE	54	
4º BIMESTRE	43	
TOTAL DOS BIMESTRES: 200 DIAS		
Exame Final	16 a 18/12 dias	3
CONSELHO DE CLASSE FINAL	19/12	1 dia
TOTAL GERAL	204 DIAS	

ANEXO D- Laudo de dislexia



Preserving literacy through research, education, and advocacy.

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA DE
DISLEXIA

**I - Identificação:**

Nome do paciente: Adria Cristina E. Oliveira de Almeida
Data de nascimento: 21/04/1970
Idade: 38 anos
Escolaridade: Superior completo
Data da avaliação: 08/08/08

II - Motivo da Consulta:

A. relata ter apresentado muita dificuldade de aprendizagem durante o Ensino Fundamental e Médio, tendo repetido diversas séries e completado o E.M. com 18 anos. Embora tenha concluído o curso Superior e exerça sua profissão, aponta necessitar empenhar-se muito em tarefas que envolvam a leitura e escrita e também dificuldade em concursos. Sua filha foi diagnosticada como portadora de dislexia em 2006.

III - Exames complementares solicitados:

Exame audiométrico: Apresentou limiares auditivos dentro dos padrões da normalidade.

Exame do Processamento Visual: Nos padrões de normalidade.

IV - Avaliação das Funções Neuropsicológicas:

A. apresenta-se de forma apropriada, estabelece contato visual e verbal com facilidade e espontaneidade; é cooperativa e amistosa. Sua expressão e motricidade facial encontram-se adequadas demonstrando apropriadamente seu estado emocional.

1-Funções Intelectuais:

As funções intelectuais estão preservadas, classificando-se neste momento na faixa **Médio Superior** de inteligência.

2-Raciocínio Abstrato

Indicou facilidade para o raciocínio abstrato especialmente para o verbal e espacial. Há capacidade para análise/síntese de um padrão geométrico bidimensional (raciocínio espacial), bom desempenho nas funções responsáveis pela elaboração de categorias (raciocínio verbal). Seu desempenho nas funções de cálculo e raciocínio aritmético é satisfatório, embora necessite mais tempo para executá-las e apoio concreto.

3-Compreensão Verbal

Sua capacidade para abstrair informações do meio e retê-las em sua memória encontra-se no nível médio; demonstra habilidade muito boa para estabelecer relações essenciais entre conceitos verbais. Além disso, apresenta ótima habilidade para usar julgamentos práticos na resolução de situações do dia-a-dia, ou seja, facilidade para compreender conceitos que envolvem regras sociais.

4-Percepção

Demonstra facilidade na percepção para detalhes essenciais em meio a outras informações, e revela capacidade para identificar relações espaciais.

5-Atenção

Demonstrou dificuldade leve para sustentar a atenção por tempo suficiente para estabelecer relações abstratas satisfatórias. Sua velocidade de trabalho para tarefas que envolvem atenção e seqüenciamento está satisfatória, e seu desempenho está adequado para tarefas de atenção alternada.

6-Memória

Observa-se razoável capacidade para reter informações verbais, memória de longo prazo, ou seja, quando necessita mostrar que obteve e acumulou conhecimentos. A memória para estímulos visuais está adequada com resultados em nível médio superior, todavia apresentou dificuldade leve nas provas que avaliaram memória de curto prazo imediata e memória operacional.

7-Visuoconstrução

Demonstrou bom nível para analisar, sintetizar e reproduzir um padrão geométrico bidimensional bem como para copiar e reproduzir figuras.

8-Velocidade de Processamento

Apresenta lentidão de processamento para realizar com precisão as tarefas de associação e de rastreamento visual.

9-Funções Executivas

Há capacidade de executar estratégias, porém nesses casos opera com menos rapidez. Há alterações na memória operacional.

10-Aspectos Afetivos-emocionais

Demonstra desejo de sair-se bem em suas produções. Tem consciência de suas dificuldades e demonstra equilíbrio e perseverança. Não se observam indícios de distúrbio psicológico e/ou psiquiátrico.

V - Avaliação da Linguagem Oral e Escrita:**1. Avaliação das Funções Básicas**

A avaliação da Praxias Orofacias foi adequada. O resultado do teste miofuncional orofacial está adequado. O resultado do teste de equilíbrio Estático e Dinâmico está adequado. A dominância lateral da mão, da perna, do braço, do ouvido e a do olho é a direita. Sua dominância lateral é a direita. Tem conceito de lateralidade nela, nos outros e nos objetos.

A avaliação da Memória Tátil e Cinestésica e da Organização Espacial estão adequadas. Na avaliação da Organização Temporal seu ritmo natural é lento e sua reprodução foi adequada. Na Avaliação da Discriminação e Percepção Visual fez canalização de figura-fundo, reconheceu símbolos, mas não fez fechamento de figuras. A avaliação da Discriminação, Percepção e a Memória Auditiva foi adequada.

2. Comunicação Oral

Consegue transmitir oralmente seus pensamentos e as palavras são pronunciadas de maneira adequada. Seu quadro fonêmico e fonológico apresentou-se íntegro. Não há desvio e distorções fonêmicas. O sistema prosódico e voz estão adequados.

Na produção de um texto a partir de figuras que organizou com seqüência lógica foi feito obedecendo às regras morfo-sintáticas, com estrutura frasal e vocabulário adequado.

3. Consciência Fonológica

Apresentou dificuldade nas provas de detecção de rima e aliteração.

Não apresentou dificuldade nas provas de divisão fonêmica e silábica.

Não apresentou dificuldade nas provas de detecção de fonemas inicial, medial e final.

Apresentou dificuldade nas provas de inclusão e exclusão fonêmica.

Apresentou dificuldade nas provas de inclusão e exclusão silábica.

Tem dificuldade em juntar fonemas para formar palavra polissílabas e de logotomas.

A fluência verbal está muito abaixo da média.

A prova de nomeação automatizada rápida (RAN) e de estímulos rápidos alternados (RAS) foi abaixo da média.

4. Comunicação Escrita

Seu traçado caligráfico está adequado.

Sua cópia foi realizada de maneira lenta.

Seu ditado de texto e de logotomas foi realizado com algumas trocas, inversões e omissões de grafemas. A escrita espontânea foi realizada com coesão e coerência, com algumas trocas. A leitura de fonemas e logotomas foi realizada com algumas trocas, inversões e omissões. A leitura de texto foi realizada de maneira rápida, com hesitação e sem pontuação. A compreensão literal do texto foi incompleta, pois só recontou parte dele. A compreensão inferencial e a compreensão crítica foram inadequadas, pois teve dificuldade em dar as próprias conclusões e de analisar subjetivamente o texto lido. A memória imediata está prejudicada, pois teve dificuldade em reter e interpretar as informações lidas. O resultado do teste de nomeação (Boston) de objetos está abaixo da média.

VI - Conclusão

Dessa forma, através dos sintomas apresentados, da apreciação dos exames complementares e da avaliação multidisciplinar a que foi submetida fica constatada a presença de um quadro de dislexia, comprometendo todo o seu potencial de aprendizagem.

VII - Encaminhamento

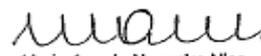
Acompanhamentos específicos, quando necessário.

Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

São Paulo, 11 de agosto de 2008.


Aurea M. S. Gonçalves
Psicóloga - Psicopedagoga
CRP 06-4557
CIC 041.934.208-78

Av. Angélica, 2318 - 7º andar - Higienópolis - São Paulo - SP - 01228-200
(11) 3231-3296 - (11) 3258-7568 - (11) 3237-0809 - (11) 3129-9721
contato@dislexia.org.br - www.dislexia.org.br


Maria Angela Nogueira Nico
Fonoaudióloga CRFA 4556-SP
Psicopedagoga Clínica
CIC 173.271 178-06