



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA ERONALDA RODRIGUES PORTELA

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE SOBRAL-CE

CRICIÚMA

2024

FRANCISCA ERONALDA RODRIGUES PORTELA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE SOBRAL-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Graziela Fátima Giacomazzo.

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P843c Portela, Francisca Eronalda Rodrigues.
Contribuições da formação continuada para a
prática pedagógica dos professores dos anos iniciais
das escolas da rede municipal de Sobral-CE /
Francisca Eronalda Rodrigues Portela. - 2024.
61 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

1. Professores de ensino fundamental - Formação
continuada - Sobral (CE). 2. Prática pedagógica. 4.
Políticas públicas. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

FRANCISCA ERONALDA RODRIGUES PORTELA

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE SOBRAL-CE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de Formação e Gestão em Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 12 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo (Orientadora)
Universidade Extremo Sul Catarinense – UNESC

Profa. Dra. Cristiane Backes Welter
Universidade Caxias do Sul – UCS

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Extremo Sul Catarinense – UNESC

Dedico este trabalho à minha tia, Francisca Rodrigues Alves. Pessoa de fibra, guerreira, dona de uma força inabalável. Ela é quem mais me incentivou a fazer o mestrado e não mediu esforços para me ajudar nos momentos em que mais precisei. Já passou por muitas perdas na vida, mas mantém uma sede de viver e uma vontade enorme de ajudar o próximo. É a pessoa que mais deseja o meu bem-estar.

Tia Ciau, sem o seu apoio e cuidado, eu não teria chegado até aqui. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas oportunidades que me concedes, pela força e bravura que renovas a cada amanhecer, guiando meus passos na jornada da vida. Com otimismo inabalável, enfrento cada obstáculo, reconhecendo, em cada vitória, a tua mão protetora.

Reconheço que a concretização desta pesquisa não seria possível sem a colaboração e o apoio de tantos. A cada passo, fui amparada por mãos estendidas, corações generosos e mentes brilhantes que, de forma singular, contribuíram para a realização deste sonho. Agradeço, com imensa gratidão, a cada um que se uniu a mim nesta jornada.

Agradeço esta conquista à minha amada família, pilar fundamental da minha existência. Fonte inesgotável de amor e energia, vocês são a base que me sustenta e o porto seguro que me acolhe nos momentos mais desafiadores. Agradeço a cada um por acreditar em mim, por incentivar meus sonhos e por me presentear com a mais pura forma de afeto.

Minha eterna gratidão à Jaqueline Negreiros, por fazer parte da minha caminhada pelo mestrado, que não seria a mesma sem a sua presença constante e inabalável. Desde a construção do projeto até a finalização do projeto, ela foi mais que uma amiga; foi uma parceira incansável. Seu apoio foi essencial nos momentos mais desafiadores. Quando as dúvidas me consumiam e a sensação de desânimo me ameaçava, Jaqueline me acolhia com suas palavras de incentivo. Ela me lembrava do meu potencial, da força que reside em mim e da capacidade de superar qualquer obstáculo. Mais do que apoio emocional, Jaqueline também se dedicou com afinco à revisão da minha escrita. Sua leitura atenta e perspicaz me proporcionou valiosas sugestões de aprimoramento, elevando a qualidade do meu trabalho.

Minha eterna gratidão à Rafaelly Naira, minha psicóloga, que me ajudou na conquista do meu mestrado; sem ela isso não seria possível. Sua presença foi primordial em cada etapa dessa jornada, desde o início da construção do projeto até a finalização da pesquisa. Rafaelly não se limitou a me oferecer suporte técnico e psicológico. Sua capacidade de me fazer enxergar meu potencial e minha força interior foi essencial para superar os momentos mais desafiadores. Lembro-me com muita emoção das sessões em que Rafaelly me ajudou a desvendar meus medos e crenças limitantes. Através de técnicas e ferramentas eficazes, ela me empoderou para enfrentar as dificuldades com resiliência e autoconfiança.

Agradeço à Profa. Graziela Fatima Giacomazzo, minha orientadora durante a pesquisa. Sua atuação como profissional de excelência foi fundamental para o meu sucesso nesta jornada. Em momentos de incertezas e desafios, a Profa. Graziela sempre esteve presente, estendendo sua mão amiga e acolhedora. Sua tranquilidade contagiante e postura serena me

guiaram em meio às turbulências da pesquisa, transmitindo-me a confiança necessária para superar obstáculos. Mais do que uma orientadora, a Profa. Graziela se tornou um farol que iluminou meu caminho. Seus conselhos sábios e sugestões perspicazes aprimoraram significativamente meu trabalho, direcionando-me para os caminhos mais promissores da pesquisa. Sua capacidade de identificar minhas dificuldades e oferecer soluções personalizadas foi de grande valia para o meu crescimento. Com maestria, ela me ensinou a lidar com os desafios inerentes ao processo de pesquisa, transformando-os em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

RESUMO

Neste estudo abordou-se a formação continuada e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, nas escolas da rede municipal de Sobral-CE. A temática em questão, foi abordada por autores como Imbernón (2010), Gatti (2003) e Freire (1996), que assumem papel central nos debates contemporâneos e nas políticas públicas educacionais. Desse modo, elencamos como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais da rede municipal de Sobral-CE, realizada pela ESFAPEGE. Como objetivos específicos, visamos: (a) compreender a percepção dos professores sobre a formação continuada realizada pela ESFAPEGE; (b) verificar quais políticas públicas estão voltadas para a formação continuada de professores no município de Sobral-CE; (c) identificar se a formação continuada orienta as práticas pedagógicas, no município de Sobral-CE. A opção metodológica foi a pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa, na qual se utilizou a técnica do grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de uma escola da rede pública municipal de Sobral-CE que participam da formação continuada oferecida pela ESFAPEGE da rede municipal de Sobral-CE. A análise do conjunto de informações deu-se por meio da análise textual discursiva, sendo os dados agrupados em três categorias temáticas: Contexto da Formação Continuada, Temas da Formação Continuada e Contribuições da Formação Continuada. Concluímos que é fundamental reconhecer que a formação continuada deve criar um ambiente propício à reflexão sobre as práticas diárias na sala de aula. Isso implica valorizar a necessidade de oferecer aos professores oportunidades de formação que incentivem sua criatividade e engajamento, baseadas em experiências reais com os alunos. Assim, é essencial promover tanto a construção pessoal quanto coletiva de conhecimento entre as professoras, visando o seu desenvolvimento profissional e a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Anos Iniciais; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study addresses continuing education and its contributions to the pedagogical practice of teachers in the early years of schooling within the municipal network of Sobral-CE. The topic is discussed by authors such as Imbernón (2010), Gatti (2003), and Freire (1996), who play a central role in contemporary debates and educational public policies. Thus, our general objective is to analyze the continuing education of primary school teachers in the initial years of the municipal network of Sobral-CE, conducted by ESFAPEGE. Our specific objectives are: (a) to understand teachers' perceptions of the continuing education provided by ESFAPEGE; (b) to verify which public policies are directed towards the continuing education of teachers in Sobral-CE; and (c) to identify whether continuing education guides pedagogical practices in Sobral-CE. The methodological approach was field research with a qualitative approach, utilizing the focus group technique. The research subjects were nine teachers from the early years (1st to 5th grade) of a public school in the municipal network of Sobral-CE who participate in the continuing education offered by ESFAPEGE. Data analysis was carried out through discursive textual analysis, and the data were grouped into three thematic categories: Context of Continuing Education, Themes of Continuing Education, and Contributions of Continuing Education. We conclude that it is crucial to recognize that continuing education should create an environment conducive to reflection on daily classroom practices. This implies valuing the need to offer teachers training opportunities that encourage their creativity and engagement, based on real experiences with students. Therefore, it is essential to promote both the personal and collective construction of knowledge among teachers, aiming for their professional development and the improvement of their pedagogical practices.

Keywords: Continuing Education; Basic Education; Early Years; Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
DCN/FPEB	Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESFAPEGE	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FCP	Formação Continuada de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OS	Organização Social
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS	11
3	FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGENS TEÓRICAS E CONCEITUAIS	16
4	FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	23
5	PERCURSO METODOLÓGICO	35
5.1	GRUPO FOCAL: ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO	36
6	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL: ANÁLISE DAS ABORDAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	38
6.1	CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	39
6.2	TEMAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	43
6.3	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA	46
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	55
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE SOBRAL – CEARÁ	59
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	60
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	61

1 INTRODUÇÃO

Em uma era de mudanças rápidas, em que a tecnologia e as demandas sociais evoluem constantemente, os professores enfrentam o desafio de se manterem atualizados e eficazes em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, a formação continuada de professores torna-se um componente fundamental para o desenvolvimento educacional na sociedade.

A motivação para estudar e pesquisar sobre formação continuada de professores surgiu a partir da minha¹ experiência profissional e ao perceber que, no decorrer das últimas décadas, a formação continuada de professores tem emergido como um campo de estudo fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino. Compreender como os educadores se envolvem em programas de desenvolvimento profissional, as barreiras que enfrentam e os benefícios que recebem, desse modo é essencial para se formular políticas educacionais e práticas eficazes.

Diante desse cenário, nesta dissertação, pesquisamos o papel da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento de competências essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula. Além disso, destacam-se as abordagens inovadoras e as melhores práticas para a implementação de programas de formação continuada de professores.

Através da revisão da literatura especializada e de uma pesquisa de campo, as instituições educacionais e os formuladores de políticas podem promover ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos que capacitam os professores a atenderem às necessidades diversificadas de seus alunos. Ao explorar essas questões, esperamos contribuir para um diálogo significativo sobre como fortalecer e aprimorar a formação continuada de professores em benefício da qualidade da educação.

Isso posto, destacamos que a formação continuada é discutida por diferentes abordagens, envolvendo as políticas nacionais, educadores, gestores e pesquisadores. Segundo Nóvoa (2019), a definição da expressão em pauta é vasta, gerando inúmeros questionamentos. A formação continuada compreenderia um momento de metamorfose da escola, no qual professores se reúnem em um momento oportuno para refletirem juntos

¹ Neste e em outros momentos do texto, tomo a liberdade de usar, em contrariedade a maior parte do trabalho, a primeira pessoa do singular. Esse movimento retórico pode ser justificado pela referência que faço às questões pessoais que levaram a realização desta pesquisa.

e construir novas práticas pedagógicas. Essa formação considera as contribuições vindas da academia e dos pesquisadores, mas constrói-se, sobretudo, no ambiente escolar.

Os estudos sobre formação continuada têm contribuído com os programas de formação continuada desenvolvidos, propondo reflexões sobre a prática pedagógica e construindo um elo entre teoria e prática. Dentre pontos muito observados nesses estudos, destacamos os desafios nas mudanças de concepções e práticas educacionais do profissional já inserido no contexto escolar (Gatti, 2003). Nesse sentido, Freire (2001, p. 80) destaca a importância dada à formação continuada de professores:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

Nesse contexto, a formação continuada se torna essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Através de um processo constante de aprendizagem, os professores podem se manter atualizados sobre as novas demandas da sociedade e da escola, aprimorando suas metodologias de ensino e fortalecendo sua atuação como agentes de mudança.

A justificativa para a execução do presente estudo sustenta-se primordialmente sobre três pilares: motivações pessoais/profissionais da autora, questões sociais e motivos acadêmicos. Como motivação pessoal e profissional, destacamos a trajetória da autora deste trabalho desde a graduação em Pedagogia, passando pelos desafios ao longo do estágio no Ensino Fundamental Anos Iniciais, até o exercício profissional no mesmo nível de ensino. Ao longo dos desafios cotidianos da prática pedagógica, foi perceptível a insuficiência dos aprendizados acadêmicos para lidar com os constantes processos que permeiam o contexto educacional.

Desse modo, a formação continuada apresentou-se como um dispositivo fundamental para lidar com as variáveis de uma sala de aula. Fato esse que nos faz defender o investimento na formação contínua dos docentes, visto tratar-se de um momento fundamental para o aprimoramento constante da qualidade do ensino, refletindo-se diretamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

No cenário educacional atual, caracterizado por transformações rápidas e constantes, a formação inicial, muitas vezes, se mostra limitada diante das demandas reais da prática pedagógica. Os professores se deparam com desafios diversos, que vão desde

a diversidade cultural e social dos alunos até a incorporação de novas tecnologias e metodologias de ensino.

Nesse contexto, a formação continuada surge como um elemento essencial para a adaptação e atualização constante dos professores às demandas do ambiente educacional. Por meio dela, os docentes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, trocar experiências, desenvolver habilidades específicas e refletir criticamente sobre sua prática, o que contribui diretamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a formação continuada não se restringe ao desenvolvimento individual do professor, mas também impacta positivamente o ambiente escolar como um todo. Ao promover a troca de saberes e o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, ela fortalece o vínculo entre a teoria e a prática, estimulando a inovação e a busca por soluções criativas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Portanto, considerando a importância da formação continuada para a qualificação dos professores e para a promoção de uma educação de qualidade, de forma mais aprofundada os impactos e as práticas relacionadas a esse processo, visando contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para o fortalecimento do ensino-aprendizagem nas escolas.

Quanto à motivação social, destacamos o papel primário da educação como forma de emancipação dos indivíduos. Assim, é necessário que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para atuar a partir de diferentes saberes e contextos sociais presentes no ambiente educacional. Freire (1996), ao falar sobre a obra pedagogia da autonomia, aponta que ensinar exige risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação e reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, assumimos que para uma prática pedagógica efetiva e emancipatória, o educador deve buscar atualizar-se constantemente das novas realidades que se estendem aos seus educandos para que esse processo educacional gere autonomia. Esse processo de desenvolvimento da autonomia é, portanto, fundamental para o pleno desenvolvimento social e crítico da sociedade.

A atualização constante dos educadores não apenas traz novas perspectivas, mas também os capacita a promover uma educação que estimule a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A busca pelo desenvolvimento da autonomia é essencial para o pleno florescimento social e crítico da sociedade, uma vez que permite aos indivíduos questionarem, refletirem e agirem de forma consciente e responsável diante dos desafios e das injustiças presentes no mundo contemporâneo.

Assim, a pesquisa sobre formação continuada de professores não se restringe ao âmbito acadêmico, pois representa um compromisso social e ético com a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória. Por meio dela, busca-se não apenas o aprimoramento profissional dos docentes, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o acesso ao conhecimento e à educação é direito de todos e todas.

No que tange à motivação acadêmica, compreendemos ser de suma importância que a educação figure como ferramenta e alvo de pesquisas com o intuito de gerar indagações que permitam conhecer mais, comunicar e buscar novas práticas pedagógicas. No entanto, sabemos que a formação inicial não é suficiente para abarcar as necessidades do cotidiano educacional. Assim, faz-se necessário o saber dinâmico entre pensar e fazer da prática pedagógica (FREIRE, 1996) o qual pode ser promovido por meio de formações continuadas.

No contexto acadêmico, a pesquisa sobre formação continuada de professores adquire um papel fundamental para a construção do conhecimento educacional. Ao investigar esse campo, os pesquisadores se comprometem em explorar e compreender as complexidades da prática pedagógica em constante desenvolvimento. A formação inicial, embora seja essencial, muitas vezes não consegue acompanhar as demandas e os desafios presentes no ambiente escolar em transformação.

Nesse sentido, a busca por estratégias de desenvolvimento profissional contínuo se torna imperativa para garantir que os educadores estejam atualizados e preparados para enfrentar as demandas emergentes. A pesquisa acadêmica sobre formação continuada não apenas visa identificar lacunas e desafios no âmbito da prática educativa, mas também busca propor soluções inovadoras e eficazes que possam impactar positivamente o ensino e a aprendizagem.

Além disso, ao promover um diálogo entre teoria e prática, as investigações nesse campo contribuem para a construção de um corpo de conhecimento sólido e relevante, capaz de orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas baseadas em evidências. Logo, a pesquisa sobre formação continuada de professores é essencial para promover a reflexão crítica, o aprimoramento profissional e a melhoria da qualidade do ensino nas instituições educacionais (Imbernón, 2010; Gatti, 2003; Freire, 1996).

Motivada por essas experiências enquanto egressa do curso de pedagogia e depois como professora, iniciei, em outubro de 2021, o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Extremo Sul

Catarinense-UNESC, tendo como linha de que pesquisa Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógico, o qual é um minter/interinstitucional, com a Faculdade Ieducare-FIED. A partir de estudos sobre a temática, pude ter acesso a autores importantes que tratam a relevância da Formação de Professores para que possam refletir sobre práticas, metodologias e conteúdos ministrados em sala de aula.

Em Sobral-CE, existe um programa de formação continuada realizado pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) da rede municipal de Sobral-CE que é oferecido a todos os professores dessa rede. A ESFAPEGE foi criada em 2005 e se qualificou como Organização Social (OS) em 2006 como parte do Programa de Política Educacional de Sobral-CE. Segundo seu *blog* institucional², sua missão é “desenvolver processos educacionais de ensino e pesquisa que promovam a formação, capacitação e qualificação de professores, servidores do magistério e áreas afins”.

No blog, há informações gerais sobre a Organização Social e recursos diversos, como materiais de formação voltados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros. Há, ainda, materiais complementares como Cadernos do Currículo, livros didáticos e paradidáticos, bem como planos de curso.

A escolha da instituição se deu pela sua localização em um município que se destaca como referência em educação no Brasil. A cidade, com cerca de 210 mil habitantes e realidade socioeconômica desafiadora, obteve um salto significativo em sua nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre 2005 e 2017.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a nota passou de 4,9 para 9,1. Para ilustrar a rapidez das transformações, em 2000, apenas 49% dos alunos da rede municipal aprendiam a ler na idade considerada ideal. Já em 2004, esse percentual atingiu 92%. O notável progresso nos indicadores educacionais de Sobral-CE atraiu a atenção de educadores e especialistas tanto do Brasil como do exterior. Com isso, a cidade se tornou um centro de referência, recebendo visitantes interessados em compreender o fenômeno Sobral e replicar suas experiências em outras localidades (Santos, 2022).

Dada a importância da atuação da ESFAPEGE no município e sua contribuição para a formação continuada dos professores, este estudo busca responder à

² Disponível em: <http://esfapege.blogspot.com/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de Sobral-CE realizadas pela ESFAPEGE?

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de Sobral-CE realizadas pela ESFAPEGE.

Como objetivos específicos, buscamos: (a) compreender a percepção dos professores sobre a formação continuada realizada pela ESFAPEGE; (b) verificar quais políticas públicas estão voltadas para a formação continuada de professores no município de Sobral-CE; (c) identificar se a formação continuada orienta as práticas pedagógicas, no município de Sobral-CE.

Sobre a metodologia adotada, este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, em que se utilizou a técnica do grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de uma escola da rede pública municipal de Sobral-CE que participam da formação continuada oferecida pela ESFAPEGE da rede municipal de Sobral-CE. A análise do conjunto de informações deu-se por meio da análise textual discursiva, sendo os dados agrupados em três categorias temáticas: Contexto da Formação Continuada, Temas da Formação Continuada e Contribuições da Formação Continuada. Concluímos que é fundamental reconhecer que a formação continuada deve criar um ambiente propício à reflexão sobre as práticas diárias na sala de aula. O estudo foi conduzido no município de Sobral-CE, localizado a 243 quilômetros da capital, Fortaleza-CE, na ESFAPEGE. Os participantes foram professores da rede municipal de Sobral-CE. A coleta de dados foi realizada por meio de dois grupos focais.

Com o objetivo de alcançar os propósitos do estudo a presente dissertação encontra-se organizada na seguinte estrutura: Introdução, que apresenta as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora; a justificativa; o objeto de estudo; a relevância da pesquisa; a problematização, bem como os objetivos da pesquisa. Além da Introdução, produzimos o Referencial Teórico do trabalho, a partir de três seções, ao longo das quais discutimos as categorias de estudos. Ademais, este trabalho conta com as seções da Metodologia, a Apresentação e Análise dos dados. Por fim, tecemos as Considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da Formação de Professores no Brasil é complexa e multifacetada. Os diferentes modelos e perspectivas formativas que se desenvolveram ao longo do tempo são instituídos e instituidores de uma determinada cultura educacional. Para compreendermos a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a Educação Básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, é importante considerarmos esses aspectos históricos.

Afinal, a compreensão de questões sobre a formação e o trabalho docente permite identificar como a tradição e a mudança se manifestam no contexto educacional. Isso significa analisar como os elementos tradicionais, que se perpetuam ao longo do tempo, se relacionam com questões de mudança, que emergem em resposta a novos contextos e demandas (Gatti *et al.*, 2019).

A análise dos primórdios da Formação de Professores no Brasil e de seus caminhos históricos, à luz do contexto em que foram propostos, pode fornecer *insights* importantes para compreender as situações, políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no campo da formação docente e do trabalho do professor no cenário social atual. A Formação de Professores e a oferta de escolarização básica são interdependentes, mas essa relação nem sempre é harmoniosa. A história da educação no Brasil mostra que a escolarização básica demorou a se expandir, atendendo por muito tempo apenas uma parcela mínima da população. Isso ocorreu tanto com o ensino inicial quanto com o secundário e o médio (Gatti *et al.*, 2019).

De acordo com Saviani (2005), a necessidade da Formação de Professores foi, inicialmente, apontada por Comenius, no século XVII. No entanto, foi apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a questão da formação de professores passou a exigir uma resposta institucional. Nesse contexto, foram criadas as escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.

No Brasil, a Formação de Professores também foi influenciada pelas ideias liberais. Seguindo a tendência mundial, as províncias brasileiras começaram a investir na criação de escolas normais para o preparo de seus professores (Saviani, 2005). A primeira escola normal do Brasil foi fundada em 1835, na província do Rio de Janeiro. Tratava-se

de uma instituição bastante simples, com um currículo que se limitava ao conteúdo da escola elementar.

Reconhecendo a importância de compreender a trajetória da Formação de Professores no Brasil, destacamos as ideias liberais que valorizavam a educação como forma de desenvolvimento individual e social, visto que contribuíram para a criação de escolas normais no país. Essas escolas tinham como objetivo formar professores capazes de transmitir o conhecimento aos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania.

Conforme destacamos de início, a Formação de Professores no Brasil é um tema controverso. Há debates sobre a necessidade de uma formação mais abrangente, que prepare os professores para lidar com os desafios da educação contemporânea.

A Lei Provincial (Ato nº 10), de 4 de abril de 1835, foi um marco na história da educação no Brasil, pois estabeleceu as bases para o ensino público no país. De acordo com Villela (2000), a lei determinava que as escolas fossem regidas por um diretor, que seria responsável por ensinar os seguintes conteúdos: leitura e escrita, pelo método lancasteriano, aritmética, geometria, geografia, moral cristã e religião oficial, e gramática nacional.

A lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino público no Brasil, o que figurou como um avanço importante para a educação do país. A lei também estabeleceu um currículo básico para as escolas públicas, que incluía conteúdos de matemática, ciências, geografia, história, moral e religião.

De acordo com Saviani (2005), a primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835, no Rio de Janeiro. Todavia, a instituição durou pouco tempo, sendo fechada em 1849. Em seu lugar, foi adotado o regime de professores adjuntos, que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica. Em 1859, foi criada, em Niterói, uma nova escola normal, que teve um papel importante para a Formação de Professores no Brasil.

Compreendemos que a Formação de Professores é relevante para a qualidade da educação, pois busca garantir que os professores tenham as condições necessárias para ensinar com qualidade.

O advento da República no Brasil não promoveu mudanças substanciais no campo educacional. Logo, as preocupações que já existiam no final do Império permaneceram e, de certa forma, se aprofundaram na década de 1890. Nesse contexto, ocorreu um momento crucial para a história da Formação de Professores no Brasil. Esse

momento foi marcado pela reforma da escola normal do Estado de São Paulo (Carvalho, 2006).

Nessa linha, é fundamental ressaltar a continuidade das preocupações educacionais no Brasil desde o Império até a República. Além disso, a reforma da escola normal em São Paulo se destacou como um marco significativo na história da educação brasileira.

A mudança política no Brasil, após o golpe militar de 1964, resultou em reformas educacionais, com a aprovação da Lei nº 5.540/68, em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior, e da Lei nº 5.692/71, em 11 de agosto de 1971, que modificou os ensinos primário e médio, renomeando-os como primeiro e segundo grau, respectivamente.

Essas reformas educacionais tiveram um impacto significativo para o sistema educacional brasileiro, contribuindo para a expansão do ensino superior e para a melhoria da qualidade dos ensinos fundamental e médio. No entanto, também foram criticadas por seu caráter autoritário e pelo enfoque excessivo no desenvolvimento econômico em detrimento da formação integral dos indivíduos (Freitas, 2002).

A partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, no contexto do movimento de democratização da sociedade, os educadores iniciaram uma luta que trouxe contribuições importantes para a educação e a forma como a escola e o trabalho pedagógico eram vistos. Essas contribuições se basearam na compreensão das relações entre educação e sociedade, bem como na necessidade de repensar a organização da escola em direção a uma abordagem mais democrática e centrada nas necessidades dos alunos e da sociedade (Freitas, 2002).

O Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) desempenharam papéis fundamentais para a reformulação das discussões sobre a Formação de Professores no Brasil. Essas entidades contribuíram para superar a visão tecnicista da formação docente, que tratava os professores como meros executores de políticas educacionais. Afinal, o tecnicismo desconsiderava a importância da formação crítica e reflexiva dos professores (Freitas, 2002).

Na década de 1980, houve uma ruptura com o pensamento tecnicista que prevalecia na área até então. Os educadores passaram a enfatizar concepções avançadas sobre a formação do educador, reconhecendo sua natureza sócio-histórica e a necessidade

de profissionais com habilidades abrangentes, capazes de compreender a realidade contemporânea e desenvolver uma consciência crítica para intervir e transformar a educação e a sociedade (Freitas, 2002).

Nesse período, as reformulações curriculares, especialmente no que tange à formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, experimentaram um notável crescimento e desenvolvimento. Essas mudanças refletiram uma abordagem mais progressista e inovadora para a educação, comprometida com a melhoria da qualidade da Formação de Professores e, por consequência, da aprendizagem das crianças (Freitas, 2002).

Nos anos 1990, conhecidos como a Década da Educação, as políticas neoliberais ganharam destaque no Brasil, como resposta aos desafios apresentados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, que se arrastava desde os anos 1970. Essas políticas resultaram em reformas educacionais que descentralizaram o ensino, privatizaram escolas públicas e promoveram uma educação voltada para o mercado de trabalho (Freitas, 2002).

A expansão do ensino superior no Brasil, desde 1998, com destaque para a área da educação, representa um avanço significativo. No entanto, é crucial assegurar que essa expansão seja acompanhada por melhorias na qualidade do ensino, garantindo que os professores estejam adequadamente preparados para atender às demandas da sociedade (Freitas, 2002).

A Resolução CNE/CP nº 133, aprovada em janeiro de 2001, marcou um novo estágio no debate sobre a Formação de Professores. Ela estabeleceu diretrizes mais claras e específicas para a formação desses profissionais, determinando que a Formação de Professores deve ocorrer, principalmente, em universidades e centros universitários. Isso garante a autonomia e a qualidade necessárias para a formação docente (Freitas, 2002).

No entanto, apesar das medidas legais adotadas, a formação em nível superior para educadores ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à garantia de qualidade e ao reconhecimento da importância da pesquisa para a formação dos professores. Há preocupações quanto ao impacto da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação na qualidade da formação (Freitas, 2002).

O Decreto nº 3.276 de 1999, estabelece diretrizes e normas para a formação em nível superior de professores que atuarão na Educação Básica no Brasil. Ele foi emitido pelo Presidente da República com base na autorização conferida a ele pelo artigo 84, inciso VI, da Constituição Federal. O decreto leva em consideração o conteúdo dos

artigos 61 a 63 da Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Assim, o Decreto nº 3.276 delinea os requisitos, os procedimentos e as normativas que devem orientar a formação acadêmica dos professores que irão atuar desde a educação infantil até o ensino médio, visando garantir a qualidade do ensino e a preparação adequada dos profissionais responsáveis pela Educação Básica no país.

Embora o Decreto nº 3.276 de 1999 tenha sido uma medida importante para elevar a qualidade da Formação de Professores, ele gerou resistência por parte de alguns profissionais da educação. Argumenta-se que o decreto poderia prejudicar o acesso dos professores à formação superior e resultar na desativação de cursos de pedagogia e cursos médios de formação. É importante encontrar um consenso que permita aproveitar os benefícios da regulamentação sem desconsiderar a experiência e o conhecimento acumulados pelos cursos existentes (Freitas, 2002).

Portanto, ao considerar a complexidade e a multiplicidade das influências sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil, torna-se evidente a necessidade de um debate contínuo e aprofundado sobre as políticas e práticas formativas. Apenas assim será possível construir um sistema educacional que não apenas atenda às demandas contemporâneas, mas que também valorize a trajetória histórica e as experiências acumuladas ao longo dos anos. Somente através desse entendimento será possível formar professores preparados para contribuir significativamente para a educação e o desenvolvimento social do país.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGENS TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Nesta seção, apresentamos perspectivas teóricas e conceituais sobre Formação Continuada. Além disso, abordamos os fundamentos, princípios, definições e desafios identificados nas abordagens teóricas dos principais autores como Alvarado-Prada (2010); Freitas e Freitas (2002); Marin (1995); Amador e Nunes (2019); Nóvoa (2019), Imbernón (2010) e Garcia (1999) que discorrem a respeito dessa temática.

Garcia (1999) define a formação como um processo complexo e multifacetado, distinto de educação, ensino e treinamento. Ele aponta três conclusões principais: Primeira conclusão, Identidade própria: A formação se destaca pela amplitude e foco no desenvolvimento humano integral. Segunda conclusão, Atividade individual: A formação exige a vontade e a capacidade do indivíduo de buscar seu próprio desenvolvimento e a terceira conclusão, Interação social: A interação com outros, especialmente professores, é fundamental para o processo formativo. Contudo a formação é um processo ativo e social, centrado no desenvolvimento integral do indivíduo, que vai além da simples aquisição de conhecimentos e habilidades.

Ao abordar a formação como um processo multidimensional e inacabado, Garcia (1999) contribui para uma compreensão mais profunda do tema, abrindo caminho para novas pesquisas e reflexões. Ainda de acordo com Garcia (1999), a Formação de Professores deve ser direcionada para a aquisição, o aperfeiçoamento ou o enriquecimento da competência profissional dos docentes envolvidos no processo formativo. Nesse sentido, cabe destacar a relevância de focar os elementos fundamentais do currículo formativo, tais como conhecimentos, competências e disposições, os quais serão abordados posteriormente, nesta pesquisa.

A preparação dos professores deve habilitá-los para atividades profissionais que vão além do ensino em sala de aula, especialmente considerando a crescente necessidade de colaboração e a realização de projetos curriculares escolares. Essa perspectiva é essencial e deve incluir a Formação de Professores como um dos objetivos primordiais.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo contínuo e complexo que ocorre no contexto de sua prática dentro das instituições escolares. A esse respeito, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam que esse desenvolvimento é

favorecido pela formação continuada, que desempenha um papel fundamental para a manutenção, criação e adaptação das relações que estruturam e são estruturadas pelo coletivo docente. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um dos principais fatores contributivos para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, sendo compreendida como um processo de aprendizagem que se desdobra ao longo de toda a carreira profissional.

A formação docente é inacabada, que envolve os desenvolvimentos pessoal e profissional do professor. Esse processo deve ser pautado na compreensão de si mesmo, dos outros e do contexto em que se atua (Alvorado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Para que a formação docente seja realmente efetiva é fundamental que ela esteja alinhada com as necessidades e os interesses dos professores. É essencial que a formação seja orientada para a ação, promovendo a construção de um saber docente que se articule com as demandas e desafios da prática pedagógica.

Diante disso, faz-se necessário compreender as diversas conceituações de Formação Continuada de Professores requer uma análise mais aprofundada dos termos ‘formação’ e ‘continuada’. Segundo o dicionário Aurélio, ‘formação’ denota o ato, efeito ou modo de formar, bem como a constituição e o caráter de algo. A Formação Continuada de Professores é um conceito que tem evoluído ao longo do tempo, assumindo diferentes conotações de acordo com as abordagens de atores sociais diversos, incluindo pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores. Essas diversas interpretações refletem as distintas visões de mundo, educação, sociedade e formação presentes em nossa sociedade em constante processo.

A Formação Continuada de Professores é um processo que abrange vários aspectos, incluindo a formação inicial, a formação continuada e a prática profissional. Devido a essa complexidade, são utilizados diversos termos para se referir a esse processo, como: reciclagem; treinamento; aperfeiçoamento; capacitação; educação permanente; educação continuada e formação continuada. Isso, como alerta Marin (1995), pode resultar em confusões e imprecisões.

Dentre os termos analisados por Marin (1995), cada um pode ser definido de acordo com a abordagem do autor. Treinamento é considerado um termo ainda amplamente utilizado na área de formação e se refere a possibilidade de tornar alguém apto ou capaz de executar uma tarefa específica, desenvolver habilidades ou moldar comportamentos. É adequado para ações relacionadas a situações específicas, como o

treinamento em modalidades esportivas ou a aquisição e a reabilitação de habilidades musculares que demandem a repetição de ações para desenvolver automatismos.

Diante disso, Marin (1995) ressalta que a Formação Continuada de Professores não deve ser confundida com treinamento, uma vez que este último termo implica a modelagem de comportamentos ou reações padronizadas, enquanto a Formação exige o uso da inteligência e a promoção de mudanças significativas para o pensamento e para a prática do profissional.

No que diz respeito ao termo ‘aperfeiçoamento’, Marin (1995) o define como o ato de tornar algo perfeito ou mais perfeito, acabar com imperfeição, concluir com esmero, completar ou aprimorar o que estava incompleto, bem como adquirir um maior grau de instrução e emendar defeitos próprios. De acordo com a autora supracitada, a busca pela perfeição no contexto educacional é uma meta inatingível, pois a realidade é caracterizada por uma constante interação entre falhas e sucessos, bem como por uma série de possibilidades e limitações. Portanto, o uso do termo ‘aperfeiçoamento’ para descrever a Formação de Professores revela-se inadequado, uma vez que implica a ideia de um processo finalizado e impecável, o que, na prática, não é realizável.

Sobre o termo ‘reciclagem’, Martin (1995) explica que ele foi originalmente utilizado para descrever atividades de aprimoramento em diversas áreas profissionais durante os anos de 1980. No contexto da Formação de Professores, ele passou a ser associado à ‘atualização pedagógica’. No entanto, a autora argumenta que essa associação pode ser problemática, visto que o sentido literal de ‘reciclagem’ implica uma expectativa de transformação profunda, algo mais viável quando se trata de objetos, mas não de indivíduos. Portanto, o uso do termo ‘reciclagem’ para descrever a Formação Continuada de Professores pode não captar adequadamente a natureza complexa e contínua desse processo formativo.

Além disso, a autora argumenta que esse termo sugere uma visão fundamental sobre o uso do vocábulo ‘reciclagem’ ao referir-se à formação continuada de professores. Ela argumenta que esse termo é inadequado, uma vez que sugere uma visão dos professores como objetos que podem ser descartados e posteriormente reutilizados, sem a necessidade de promover mudanças profundas em sua prática.

No que se refere ao termo capacitação, Marin (1995) destaca que ele pode ser interpretado de duas maneiras: como tornar capaz, convencer ou persuadir. A primeira acepção, de acordo com a estudiosa, se alinha mais a ideia de formação continuada, uma vez que o trabalho na área educacional requer profissionais habilitados e capacitados para

desempenhar suas funções. A segunda acepção, por outro lado, não se encaixa nas práticas educacionais, pois os profissionais da educação não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, mas sim ter acesso à reflexão, ao debate e à análise crítica.

Levando em conta essa compreensão, utilizamos na presente dissertação a Formação Continuada, amplamente utilizada tanto no contexto nacional quanto na literatura internacional, conforme apontado por Marin (1995). Nessa perspectiva, é essencial que os profissionais da educação compreendam esses significados, pois isso lhes permite tomar decisões informadas sobre a Formação Continuada. Essa modalidade de formação desempenha um papel essencial para que os professores possam atender às demandas da sociedade e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com Amador e Nunes (2019), a formação Continuada de Professores teve historicamente diversas finalidades, como atualização profissional, preenchimento de lacunas teórico-metodológicas, aperfeiçoamento, mudança de função e progressão na carreira. No entanto, o processo conceitual da Formação Continuada de professores acrescentou a finalidade de desenvolvimento profissional, que se estende ao longo de toda a carreira dos professores e tem como objetivo a melhoria da formação e da prática pedagógica.

Esse desenvolvimento conceitual é de suma importância, pois reconhece a necessidade de os professores se manterem atualizados e desenvolverem suas competências profissionais ao longo de toda a carreira. A formação continuada emerge como um instrumento crucial para aprimorar a qualidade da educação, permitindo que os professores adquiram novos conhecimentos, reflitam sobre sua prática e se adaptem às mudanças que ocorrem na sociedade e na educação.

A formação continuada de professores, segundo Nóvoa (2019), é voltada ao desenvolvimento profissional e enfatiza a relevância da autonomia do docente de maneira coletiva. Nesse sentido, ressalta que “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (Nóvoa, 2019, p. 30).

A criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela o papel fundamental dos professores para a construção do modelo escolar vigente. Segundo o autor, essas instituições especializadas na formação docente foram fundamentais para o nascimento e o fortalecimento do corpo profissional que, a serviço do Estado, promovia a educação popular (o conceito em inglês, *mass schooling*, é mais preciso, referindo-se à

escola de massas). As escolas normais também foram responsáveis pela normalização do modelo escolar, possibilitando a transição, em um curto período histórico, de uma certa desordem nos espaços e processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada. (Nóvoa, 2019).

Na compreensão de Nóvoa (2017), a formação continuada precisa ser crítico-reflexiva, desenvolvendo no educador um pensamento autônomo, garantindo, assim, dinâmicas de autoformação. Desse modo, a formação torna-se também um investimento pessoal, como uma espécie de trabalho livre e criativo, que proporciona a composição de uma identidade que se estende para constituir a identidade profissional.

Nesse sentido, é necessário que sejam disponibilizados diversos modelos e práticas de formação, fornecendo inovação para as relações dos professores a partir das práticas pedagógica e científica. Segundo Nóvoa (2017, p. 1121), “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”.

Nessa mesma linha, Imbernón (2010) discorda dos modelos de treinamento utilizados, em razão de não retratarem a realidade da prática pedagógica. Isto, segundo o autor, faz com que esse ambiente formativo não proporcione ao educador reflexão e autonomia em sua prática. Assim, determina a formação continuada como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (Imbernón, 2010, p. 115).

Conforme ressaltado por Imbernón (2010), a concepção de formação continuada de professores passou por uma mudança ao ser vista como um problema genérico, resultando em uma abordagem padronizada. Contudo, professores frequentemente participam de cursos e seminários nos quais o palestrante determina o conteúdo e conduz as atividades. O autor critica esse modelo centrado no treinamento, destacando suas limitações ao abordar questões genéricas, principalmente não considerando as diversas realidades e contextos educacionais. Imbernón (2010) enfatiza que é necessário pensar nas características pessoais e nos variados interesses que podem ajudar a formação, assim como ser um obstáculo diante de algumas resistências:

Por exemplo, a diversidade pode fazer com que, por um lado, pensemos que a formação apenas alcança aqueles que já estão predispostos a ela e, por outro, com que nos centremos em temas que são de nosso interesse prévio e não nos que são necessários, mas isso ocorre como na própria vida (Imbernón, 2010, p. 55).

Entretanto, a formação demanda uma abordagem ancorada em situações problemáticas educacionais, de modo a proporcionar a emergência de um novo contexto no cenário educativo e, conseqüentemente, desencadear mudanças substanciais. Tal abordagem torna-se mais pertinente, considerando que, algumas vezes, os professores enfrentam dificuldades para a aplicação das sugestões dos especialistas, uma vez que estas nem sempre se alinham às necessidades do cotidiano escolar.

Para Imbernón (2010), a formação continuada de professores, através de situações problemáticas, deve estar centrada no protagonismo da ação docente, conferindo aos próprios educadores a responsabilidade pelo seu desenvolvimento dentro do ambiente educacional e visando a implementação de projetos de transformação. Conforme o estudioso:

A prática teórica, que transcende a abordagem meramente 'teoria-prática' comum nas modalidades tradicionais, e não se limita a uma perspectiva meramente 'teoria-teoria', emerge conjuntamente com a reflexão sobre nossa prática educativa, tornando-se um elemento crucial nessa concepção de formação continuada de professores (Imbernón, 2010, p. 55-56).

A formação continuada, como descrito anteriormente, possui papel fundamental para o desenvolvimento do docente enquanto pessoa e profissional. Nesse sentido, é necessário que o processo formativo surja a partir de necessidades e desdobramentos da prática e das necessidades emergentes no meio educacional. Segundo Imbernón (2010), é necessário que o processo ocorra de forma colaborativa a fim de analisar os elementos 'desqualificadores, possibilitando, assim, que o próprio meio (grupos de professores) estabeleça mecanismos de reajuste profissional.

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento do grupo se vincula a questões que ultrapassam a sala de aula e vão para outras esferas, como, por exemplo, trabalhistas e sociais. Nesse sentido, é fundamental que haja uma redefinição coletiva da profissão para que sejam revistos aspectos referentes às suas funções e formação.

A análise de diferentes conceitos e práticas de formação continuada, como reciclagem, treinamento e capacitação, revela a inadequação de modelos padronizados que não consideram a complexidade do ambiente educacional. Em vez disso, a formação continuada deve ser ancorada em situações problemáticas específicas, promovendo mudanças na prática educativa.

Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser pautado na reflexão contínua e na adaptação às novas demandas sociais e educacionais. A formação

continuada emerge como um elemento fundamental para a manutenção e a criação de relações estruturantes no coletivo de professores, contribuindo significativamente para a qualidade da educação. É essencial que as práticas formativas sejam diversificadas e alinhadas com as necessidades reais dos professores, garantindo assim uma educação de qualidade para todos os alunos e a evolução constante da profissão docente.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A formação continuada de professores na Educação Básica tem suscitado inúmeros debates e discussões tanto em âmbito global quanto no cenário brasileiro. As discussões acerca dessa temática evidenciam algumas lacunas nas legislações educacionais, as quais desafiam os gestores públicos. Um agravante adicional é a competição entre os projetos de formação, tanto inicial quanto continuada, dentro das escolas públicas (Oliveira; Leiro, 2019).

No contexto das políticas públicas, o Legislativo desempenha um papel fundamental para a formulação e concretização das leis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, figura como um dos pilares no que tange à formação dos professores na Educação Básica (Oliveira; Leiro, 2019). Assim, fica evidente que a formação dos professores na Educação Básica é um dos focos da LDB. Isso significa que a lei estabelece diretrizes e normas para a formação inicial e continuada dos professores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, visando garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas, bem como a relevância do Legislativo para a criação de leis, como a LDB, que têm impacto direto na organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação e atuação dos professores na Educação Básica.

Ademais, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB de 1996 delinearão os contornos de novas políticas de formação para os profissionais da educação no país. Uma série de iniciativas de Formação de Professores foi implementada pelo sistema educacional. No tocante à Constituição Federal de 1988, seu artigo 206, inciso V, ressalta a importância da valorização do profissional da educação, com ênfase na sua formação e na profissionalização do magistério. O referido artigo destaca:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime

jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (Brasil, 1988, 124).

A LDB, em seu Capítulo VI denominado ‘Dos profissionais da Educação’, integra seis artigos, e um deles aborda questões relacionadas à Formação de Professores. Esse capítulo trata questões relacionadas à formação e atuação dos profissionais que trabalham na área educacional, incluindo professores, gestores, e outros profissionais envolvidos no processo educativo. O Artigo 61 destaca os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais, considerando os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996,41).

De acordo com o inciso I, a formação profissional da educação deve envolver não apenas o conhecimento teórico, adquirido em instituições de ensino, mas também a aplicação prática desse conhecimento em situações reais de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca a relevância da capacitação em serviços, ou seja, a formação contínua e o aprimoramento profissional ao longo da carreira, de forma a atender às demandas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Logo mais, o inciso II reconhece a importância de valorizar e aproveitar a formação e as experiências anteriores dos profissionais da educação, seja por meio de cursos formais, estágios, práticas pedagógicas, ou experiências em outras áreas além da educação. Isso sugere que a formação dos profissionais da educação deve considerar e integrar os conhecimentos e vivências prévias de cada indivíduo, enriquecendo, assim, o processo formativo e contribuindo para uma atuação mais qualificada e contextualizada.

Em suma, o Artigo 61 da LDB destaca a importância da integração entre teoria e prática, bem como o aproveitamento das experiências e formações anteriores, como fundamentos essenciais para a formação de profissionais da educação capazes de atender aos objetivos e desafios presentes nos diferentes contextos educacionais.

A LDB estabelece os patamares educacionais para a formação de docentes da Educação Básica. Isso pode ser conferido no artigo transcrito abaixo:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, 42).

Com isso, verificamos uma progressão no que diz respeito às exigências para a Formação de Professores da Educação Básica, abrangendo desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. Os modelos educacionais oferecidos foram alvo de críticas devido à sua falta de qualidade, sendo essa questão mais evidente em algumas instituições de ensino superior que não atenderam às demandas fundamentais de formação (Oliveira; Leiro, 2019).

Em relação à obrigatoriedade do nível superior para a formação, fica claro que existem desafios em algumas regiões para implementar cursos de nível superior que atendam aos critérios de qualidade necessários. Acerca disso, a LDB define o local da Formação de Professores dos primeiros anos de escolaridade da Educação Básica, criando os Institutos Superiores de Educação (ISE) para esta incumbência, dentre eles os cursos normais superiores, de acordo com o artigo abaixo:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
 I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação;
 III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil – LDB, 1996,43).

O referido artigo da LDB estabelece diretrizes importantes para os institutos superiores de educação no Brasil, visando garantir a formação inicial e continuada de profissionais capacitados para atuarem na Educação Básica, além disso oferecer oportunidades de formação pedagógica para aqueles que desejam ingressar na carreira docente.

O Artigo 65 da LDB estabelece um requisito específico para a formação dos professores, exceto para aqueles que estão se preparando para atuar no ensino superior. Segundo o artigo, a formação docente deve incluir uma prática de ensino com duração mínima de trezentas horas (Brasil, 1996).

Esse requisito implica que os cursos de Formação de Professores, principalmente aqueles voltados para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), devem oferecer aos futuros docentes a oportunidade de

vivenciar e praticar o ensino em ambientes reais de sala de aula. Essa prática de ensino é fundamental para que os futuros professores adquiram experiência, desenvolvam habilidades pedagógicas e compreendam melhor a dinâmica do ambiente escolar.

As trezentas horas mínimas de prática de ensino representam um padrão mínimo estabelecido pela LDB. No entanto, muitos cursos de Formação de Professores podem oferecer um número maior de horas de prática, dependendo das diretrizes específicas de cada instituição de ensino e das exigências do sistema educacional.

Em resumo, o Artigo 65 da LDB destaca a importância da prática de ensino para a formação docente, estabelecendo um requisito mínimo de trezentas horas de experiência prática em sala de aula para os futuros professores que buscam atuar na Educação Básica.

Com o intuito de reforçar as garantias do profissional da educação que traz a Constituição Federal de 1988, no que se refere à valorização profissional, a LDB determina além da formação, outros procedimentos:

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.

Inciso I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Inciso III – piso salarial profissional;

Inciso IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;

Inciso V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

Inciso VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Brasil, 1996,44).

Além da CF e da LDB, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por lei em 2001 e com vigência ao longo de uma década, emergiu como um marco significativo. Esse plano dedicou o Capítulo IV para delinear os parâmetros voltados à formação e valorização do magistério. De acordo com o PNE, a valorização do magistério requer uma abordagem que englobe tanto a formação profissional inicial quanto as condições de trabalho, remuneração, progressão na carreira e a formação continuada. Esse Plano ainda prevê para a carreira do professor um sistema de ingresso, formação e afastamentos periódicos para estudos, como forma de aperfeiçoamento, valorização do magistério e aumento na qualidade da educação. (Brasil, 2001).

Além disso é necessário garantir que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida por meio de cursos de licenciatura na área em que lecionam. Para isso, o planejamento educacional deve considerar as necessidades reais de cada escola, integrando essa análise à gestão de cada rede ou sistema de ensino, é essencial o constante aprimoramento das estratégias didático-pedagógicas.

Para elaborar planos estratégicos de formação docente, é proposta a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme estabelecido pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regida pelo Decreto nº 6.755/2009. Em vários estados, esses fóruns já estão consolidados e recebem apoio institucional. Nesse contexto, a União tem um papel fundamental, tanto no que tange o financiamento quanto à coordenação nacional dessas iniciativas, visando assegurar a qualidade da formação docente em todo o país.

Todavia, para efetivar a materialização da formação, emergiu a necessidade de financiamento, cujo fundamento foi estabelecido na Lei nº 9.424, datada de 24 de dezembro de 1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme a referida lei, foi estipulado um mínimo de 60% para remuneração dos professores, com a distribuição desse percentual nos primeiros cinco anos da promulgação da lei destinada à Formação de Professores leigos; os 40% restantes seriam direcionados à manutenção e ao aprimoramento do ensino.

Em 6 de fevereiro de 2006, foi promulgada a Lei nº 11.273, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Essa legislação beneficiou professores em processo de formação, abrangendo cursos de formação inicial em serviço e de formação continuada, direcionados aos educadores da Educação Básica.

Desse modo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, representa um conjunto de ações voltadas para o aprimoramento da educação no país. No contexto desse Plano, destaca-se a temática da ‘Formação de Professores da Educação Básica’, reconhecendo sua importância. O Decreto nº 6.094/2007, publicado concomitantemente ao PDE, estabelece diretrizes para o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que delineia a necessidade de uma ampla mobilização social por parte da União, em colaboração com Estados, Municípios, Distrito Federal e com a participação das famílias e comunidades, visando aprimorar a qualidade da Educação Básica. Entre as ações previstas no PDE relacionadas à Formação de Professores, algumas

merecem destaque: “6) O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que visa a oferta de cursos de formação inicial e continuada gratuitos a professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância”. (Cunha; Costa, 2011, p. 5).

Contribuindo com essa proposta, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica figura como uma iniciativa essencial para promover a qualificação e o aprimoramento dos profissionais que atuam na Educação Básica no Brasil. Ao oferecer cursos de formação inicial e continuada gratuitos, tanto presenciais quanto a distância, o Plano busca elevar a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Essa abordagem abrangente visa atender às necessidades específicas dos professores em exercício, permitindo que eles se atualizem em relação às novas metodologias, tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas. Além disso, a modalidade a distância amplia o alcance do programa, possibilitando que professores de regiões distantes ou com dificuldades de acesso participem das formações continuadas.

A formação continuada é, portanto, fundamental para acompanhar as demandas em constante desenvolvimento da educação, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e proporcionar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes. Além disso, ao ser oferecida de forma gratuita, a formação promove a democratização do acesso à educação de qualidade, contribuindo para reduzir desigualdades e fortalecer o sistema educacional como um todo.

Em resumo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica representa um passo importante para a valorização e desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a melhoria da educação pública no Brasil.

Assim, a partir das leis existentes, no que se refere à formação no país, foi possível obter uma compreensão mais profunda quanto à formação tanto inicial quanto continuada. Isso abrange a trajetória dos graduados, que influenciará a estruturação e a revisão dos cursos nas instituições de formação, bem como os princípios fundamentais que embasam essa formação.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). A esse respeito, destacamos:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

A Resolução define as orientações gerais para a formação continuada dos professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Médio nas escolas brasileiras. Essa base consiste em um conjunto de diretrizes, competências, habilidades e conteúdos considerados essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica. Ela serve como um referencial para a elaboração e implementação de programas de formação continuada em todo o país, buscando garantir a qualidade e a uniformidade para a preparação dos docentes.

O artigo 1º se refere a uma resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que trabalham em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Logo, a resolução estabelece que a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica deve ser implementada em todos os cursos e programas destinados à formação continuada de professores que atuam na Educação Básica.

Isso significa que o documento anexo à Resolução (a BNC-Formação Continuada) define os princípios, os objetivos, os conteúdos e as metodologias que devem ser seguidas nos cursos de formação continuada destinados aos professores da Educação Básica em todo o país. Essa padronização busca garantir uma formação de qualidade e alinhada com as necessidades e os desafios da prática educativa contemporânea.

O artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, destaca a importância da articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Isso significa que as diretrizes para a formação continuada de professores devem estar alinhadas com os princípios e objetivos estabelecidos na BNCC. De igual modo, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020, define as competências profissionais da seguinte maneira:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são

fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil,2020,p.02).

Logo, o art. 3º aborda três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essas dimensões são interdependentes e se complementam na ação docente. Um professor eficaz não apenas domina o conhecimento de sua área, mas também sabe como aplicá-lo de maneira eficaz; está sempre disposto a aprender e se aprimorar, e se engaja ativamente na comunidade escolar. Essas competências são fundamentais para garantir o pleno desenvolvimento dos educandos na Educação Básica.

Ademais a resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020, aborda a política de formação continuada de professores, no Capítulo II.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil,2020,p.02).

Por sua vez, o artigo 4º ressalta que a prática docente vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo também a capacidade de estimular o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Enfatiza, ainda, a relevância da Formação Continuada de Professores como um pilar fundamental para a melhoria da educação, reconhecendo o papel essencial dos professores para a formação das novas gerações e para a preparação dos alunos para o mundo do trabalho.

Em relação ao que se apresentou acerca das leis existente, Ximenes e Melo (2022) debatem sobre os impactos das políticas públicas educacionais para os processos formativos e para o trabalho docente, apontando para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo. As autoras afirmam que a Legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

As políticas educacionais brasileiras evidenciam dois projetos em disputa, especialmente no que concerne à Formação de Professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras; por outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira

e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, percebemos concepções que delineiam a Formação de Professores pautadas sobre as noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade (Ximenes; Melo, 2022).

Segundo Ximenes e Melo (2022), as recentes orientações do Estado brasileiro para a Formação de Professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), têm sido marcadas por uma série de alterações arbitrárias, consolidando-se, portanto, como órgão de governo. Essas alterações revelam a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no país. Nesse contexto, as orientações do CNE têm desconsiderado a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple as formações inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira.

Dentre as reformas educacionais recentes, destacamos a elaboração do Parecer CNE/CP nº 14/2020 e da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da BNCC. Podemos, com isso, identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação (Ximenes; Melo, 2022).

Os governos conservadores que predominaram no Brasil após 2016 ocasionaram um rompimento com a legalidade democrática, com a adoção de novas políticas, programas e ações que provocaram ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais, com o desmonte de conquistas históricas no campo educacional (Ximenes; Melo, 2022).

Nesse sentido, destacamos que a BNCC foi aprovada em um cenário marcado por contradições, discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública. O documento sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional, que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática. Isso ocorre porque a BNCC não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional (Ximenes; Melo, 2022).

Conforme análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e do Parecer CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Formação de Professores no Brasil deve estar em consonância com a BNCC. Isso implica que os cursos de Formação de Professores devem ter como meta preparar os futuros docentes para desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC para os estudantes da Educação Básica (Hobold, 2023).

Esta concepção de Formação de Professores tem sido alvo de críticas por parte de alguns especialistas, que a consideram limitada e instrumental. Eles defendem que a Formação de Professores deve ir além do desenvolvimento de competências e habilidades, promovendo também a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a formação da identidade docente e a construção de uma visão crítica da sociedade (Hobold, 2023). A BNC-Formação, por sua vez, é um documento oficial que orienta a formação de professores no Brasil. Portanto, é fundamental que os cursos de Formação de Professores se alinhem às suas diretrizes, preparando assim os futuros docentes para responder às demandas da Educação Básica.

Hobold (2023) critica a concepção reducionista da racionalidade prática presente em alguns documentos, que limita o papel do professor à execução de tarefas. Segundo o autor, a centralidade da racionalidade prática na formação docente, embora seja um avanço, precisa ser compreendida de forma mais ampla, valorizando a complexidade da prática pedagógica e a autonomia do professor.

Segundo Hobold (2023), há indicação de que os projetos pedagógicos institucionais de Formação de Professores serão subordinados às normativas da BNCC-EB. Isso contraria a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal de 1988, que afirma que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, desconsidera os modos de pensar e fazer dos colegiados de professores, que há décadas se desenvolvem de forma profícua e dialogada com a Formação de Professores.

A educação brasileira enfrenta um cenário de quase desmonte, que atinge desde as condições objetivas de existência das instituições educacionais até as condições subjetivas dos docentes. Nesse contexto, é preciso apresentar proposições como formas de resistência a esse panorama desafiador (Hobold, 2023).

Além dessas questões, é importante ressaltar que a participação crescente de empresas privadas na formação continuada dos professores pode ser interpretada como

uma estratégia coordenada de reconversão docente de acordo com os interesses empresariais. Nesse contexto de gestão educacional orientada pelo setor empresarial, observamos um claro interesse na preparação dos futuros trabalhadores para funções simplificadas, destacando-se a importância atribuída aos professores na condução desse processo.

Contudo, essa valorização se restringe à aplicação prática das diretrizes estabelecidas, ignorando qualquer possibilidade de autonomia pedagógica. Assim, os professores são retratados como inadequadamente preparados, culpabilizados pela suposta ‘crise da educação’ e vilipendiados, em consonância com os princípios do controverso projeto Escola sem Partido (Silva; Santos, 2019). Logo, percebemos a crescente participação de empresas privadas na Formação de Professores, levantando preocupações sobre suas reais motivações. Essa iniciativa pode mascarar uma estratégia para moldar a educação de acordo com os interesses das empresas, priorizando a preparação de mão de obra para funções simplificadas.

Silva e Santos (2019) alertam para a entrada de instituições de ensino privadas, como institutos e fundações empresariais, no cenário educacional. Segundo os autores, essa inserção, além de gerar novas formas de apropriação do dinheiro público, contribuem para a formação de trabalhadores moldados à lógica do capital.

Afirmando que o empresariado busca impor seus valores e manter sua hegemonia, Silva e Santos (2019) criticam a disseminação de pedagogias baseadas em competências, habilidades, empreendedorismo e desenvolvimento socioemocionais. Para as autoras, essas abordagens visam conformar os indivíduos às demandas do capitalismo, naturalizando a desigualdade social e responsabilizando-os individualmente pelo fracasso. Diante disso, percebemos uma crítica contundente à ascensão das pedagogias baseadas em competências, habilidades, empreendedorismo e desenvolvimento socioemocionais. Para as autoras, essa ênfase em atributos individuais e na preparação para o mercado de trabalho mascara uma agenda mais profunda: a imposição dos valores do empresariado e a manutenção de sua hegemonia na sociedade.

As discussões sobre a formação continuada de professores na Educação Básica e as políticas públicas educacionais no Brasil revelam uma série de desafios e debates em torno da qualidade da educação e da valorização do magistério. Nesse sentido, vários aspectos importantes foram abordados nesta seção, incluindo a legislação vigente, as diretrizes curriculares, e as perspectivas críticas sobre as políticas educacionais.

Ademais, também é destacada a importância da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e de outras legislações relacionadas à Formação de Professores e à valorização do magistério. Esses documentos fornecem diretrizes e orientações para a formação inicial e continuada dos professores, bem como para a valorização da carreira docente.

As análises de Ximenes e Melo (2022) e Hobold (2023) destacam os desafios e as críticas às políticas educacionais no Brasil. Eles apontam para uma disputa entre concepções progressistas e conservadoras sobre a Formação de Professores, evidenciando a complexidade do cenário educacional brasileiro. Além disso, discutem a subordinação das instituições de Formação de Professores às normativas da BNCC e as consequências disso para a autonomia universitária, bem como para as práticas pedagógicas.

A formação continuada dos professores é destacada como fundamental para acompanhar as demandas da prática educativa e promover a melhoria da qualidade do ensino. A necessidade de oferecer cursos de formação presenciais e a distância é ressaltada para garantir o acesso e a participação dos professores em diferentes regiões do país.

Com isso, percebemos os desafios de implementação das políticas educacionais, como a necessidade de financiamento adequado, a garantia de qualidade dos cursos de formação, e a promoção de uma gestão democrática e participativa nos processos de Formação de Professores.

Em suma, as discussões sobre a formação continuada de professores e as políticas educacionais refletem a complexidade e os desafios do sistema educacional brasileiro. O diálogo entre diferentes atores e ações coordenadas são essenciais para promover uma educação de qualidade e garantir a valorização dos profissionais da educação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi a partir de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, em que se utilizou a técnica do grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de uma escola da rede pública municipal de Sobral-CE que participam da formação continuada oferecida pela ESFAPEGE da rede municipal de Sobral-CE..

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador desempenha o papel de instrumento primário da coleta de dados, exigindo habilidades que vão além daquelas necessárias para o pesquisador quantitativo. Essas competências incluem interesse genuíno pelas pessoas; capacidade de estabelecer e manter contatos diversos; disposição para interações prolongadas; flexibilidade durante todo o processo de pesquisa; sensibilidade para acessar informações não verbais e histórias subjacentes; capacidade de observação do contexto e das pessoas envolvidas; acessibilidade e empatia para garantir a colaboração dos participantes; habilidade para conduzir entrevistas eficazes; tolerância à ambiguidade e habilidade de escrita extensiva, uma vez que a análise qualitativa demanda relatórios mais detalhados em forma de texto (Gil, 2020).

De acordo com Gil (2020), a pesquisa qualitativa, como toda atividade racional, demanda planejamento prévio. Esse planejamento visa responder a questionamentos como: o que pesquisar? Como pesquisar? Quando, onde e por quê? Através do planejamento, o pesquisador define o objeto de estudo, a metodologia, o cronograma, o local e as motivações da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de uma escola da rede pública municipal de Sobral-CE que participam da formação continuada oferecida pela ESFAPEGE da rede municipal de Sobral-CE. Essa escola foi escolhida por ser referência em premiação no município. Há 46 escolas que oferecem Ensino Fundamental nos primeiros anos, contando com 411 professores. Para esta pesquisa, foram convidados 12 professores com os seguintes critérios de inclusão: professores que participem da formação continuada por um período mínimo de dois anos, uma vez que um dos objetivos deste estudo é compreender a contribuição dessa formação para a prática pedagógica desses professores.

Já os critérios de exclusão são: professores que estejam afastados de suas atividades profissionais no momento da coleta dos dados, independentemente do motivo, bem como aqueles que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com isso, os que aceitaram participar foram nove (09) Professores.

Os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados:

- a) Questionário de informações pessoais e profissionais: tem como objetivo traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Com ele, foram coletadas informações como idade, sexo, formação docente, tempo de profissão etc.
- b) Questões do Grupo Focal: com essa ferramenta, coletamos dados sobre como, na visão dos docentes, a formação continuada da qual participam contribui para sua prática pedagógica.

5.1 GRUPO FOCAL: ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Nesta pesquisa, utilizamos a técnica do grupo focal, considerando a seguinte questão-problema: quais abordagens orientam a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais das escolas da rede municipal de Sobral-CE realizadas pela ESFAPEGE?

Segundo Gil (2020), o grupo focal, técnica de pesquisa difundida a partir da década de 1980, não se configura como um método clássico de coleta de dados qualitativos. Apesar disso, sua aplicação tornou-se frequente, principalmente na área de *marketing*, em que se consolidou como principal meio de obtenção de dados qualitativos. Originalmente vinculado à pesquisa aplicada, o grupo focal, atualmente, é utilizado em pesquisas acadêmicas em diversos campos, cenários e abordagens.

O grupo focal pode ser considerado tanto uma técnica de coleta de dados quanto um método ou delineamento de pesquisa. Apesar de ser uma das várias ferramentas disponíveis nas ciências sociais, sua ampla aplicabilidade e prestígio, principalmente em pesquisas profissionais, o elevam a um *status* diferenciado (Gil, 2020).

Conforme Gil (2020), nas pesquisas qualitativas, o grupo focal é uma estratégia amplamente utilizada durante a coleta de dados, exigindo a consideração de várias decisões. Os objetivos do grupo focal são geralmente mais específicos do que os objetivos gerais da pesquisa, especialmente quando é utilizado como técnica complementar.

A condução do grupo focal em pesquisas acadêmicas é, em geral, realizada pelo próprio pesquisador, que necessita de habilidades específicas para tal. Em pesquisas de *marketing*, por outro lado, a recomendação é a contratação de um moderador profissional. A designação de um auxiliar também pode ser conveniente (Gil, 2020).

Sobre os encontros, destacamos que eles ocorreram em março de 2024, na sala de reuniões da Escola José Inácio Parente, no distrito de Jordão, Sobral-CE. Todos os participantes estavam presentes na escola durante os turnos da manhã e da tarde. As datas e horários foram acordados previamente com os participantes. Foram realizados dois encontros, sendo um grupo com quatro (4) professores que lecionam no 1º, 2º, 3º e 4º ano; já o segundo no turno da tarde, participaram nove (5) professores. No primeiro momento, foi realizada uma dinâmica para “quebrar o gelo” e assim promover uma melhor interação. Logo em seguida, os participantes responderam um questionário sobre os dados pessoais e profissionais.

A condução dos encontros foi realizada pela presente pesquisadora, exercendo a função de moderadora, estimulando a reflexão do grupo a partir de questões norteadoras focadas na formação continuada e suas contribuições para a prática pedagógica. Os dados dos grupos focais (falas dos professores participantes) foram audiogravados na íntegra, com anuência dos participantes e devidamente transcritos.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL: ANÁLISE DAS ABORDAGENS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa oriundos dos grupos focais. Primeiramente, é apresentado o perfil dos professores participantes da pesquisa; posteriormente, os dados foram agrupados em três categorias temáticas: Contexto da Formação Continuada, Temas da Formação Continuada e Contribuições da Formação Continuada. A análise do conjunto de informações deu-se por meio da análise textual discursiva. Conforme argumentado por Moraes e Galiazzi (2020), a análise textual discursiva, embora apresente similaridades com a análise de conteúdo em um sentido amplo, na perspectiva por eles examinada, aproxima-se mais da construção ou reconstrução teórica.

Essa abordagem, com base em uma visão hermenêutica, busca reconstruir significados a partir das perspectivas de diversos sujeitos envolvidos nas pesquisas. A partir disso, os dados foram agrupados em três categorias temáticas: Contexto da Formação Continuada, Temas da Formação Continuada e Contribuições da Formação Continuada.

O grupo de participantes incluiu nove (9) professores, sendo oito (8) mulheres e um (1) homem. Em relação ao perfil pessoal, cada um começou por dizer seu nome. Em seguida, indagamos sobre a graduação. Observou-se que todos os professores possuem formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. No que diz respeito ao perfil profissional, foram destacados os anos de experiência no Magistério e na docência na Educação Básica, variando entre um (1), três (3), sete (7), quinze (15), vinte e cinco (25) e nove anos. A professora com mais tempo de formação possui trinta (30) anos de experiência, enquanto a com menos tempo, possui dois (2) anos. Sobre o perfil pessoal, perguntamos se os participantes costumam frequentar eventos como seminários, palestras, congressos e cursos relacionados ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. A maioria respondeu que só participa quando são oferecidos pela rede municipal de educação.

Essa fala dos professores revela uma possível ausência de investimento pessoal para atualização dos conhecimentos. Segundo Nóvoa (1992), a formação deve promover uma abordagem crítico-reflexiva, capacitando os professores para um

pensamento autônomo e facilitando processos de autoformação participativa. Estar em formação requer um investimento pessoal e um trabalho criativo sobre os próprios percursos e projetos, visando à construção de uma identidade profissional.

Nóvoa (1992, p. 13) também traz a seguinte reflexão:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Logo, fica evidente que as formações pessoal e profissional não são apenas sobre acumular cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim sobre se engajar em um processo de reflexão crítica sobre as práticas existentes e constantemente reconstruir uma identidade pessoal. Isso implica em aprender com a própria experiência, dando valor ao conhecimento adquirido através dela. Investir na pessoa significa reconhecer a importância do desenvolvimento individual e dar lugar de destaque para o conhecimento obtido por meio da vivência e da reflexão sobre as experiências.

Segundo Amador (2020), nas escolas públicas, a Formação Continuada de Professores, muitas vezes, adota uma abordagem tradicional, caracterizada pela oferta de cursos, palestras e seminários, geralmente realizados de maneira pontual, breve e com baixo custo para o sistema educacional. Contudo, essa abordagem tende a se distanciar da realidade da prática docente, resultando na participação dos professores no processo formativo de forma passiva, o que compromete a eficácia dessa formação.

Ao serem perguntados sobre os temas mais abordados foram o curso sobre ensino integral, devido tratar-se de um projeto desenvolvido pela prefeitura para todos os níveis, e um seminário de três dias que discutiu o ensino integral.

Em seguida, serão apresentadas as categorias que emergiram a partir da análise dos resultados.

6.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Essa categoria objetivou conhecer a organização técnica e pedagógica, bem como as políticas de incentivo para a formação continuada dos professores, promovida pela ESFAPEGE.

Ao serem questionados sobre a periodicidade com que ocorre a formação continuada da ESFAPEGE, os professores responderam que acontece uma vez por mês.

Um cronograma é elaborado abrangendo do primeiro ao quinto ano. Durante as formações, os professores participam regularmente e, ao final do ano, recebem um certificado com carga horária correspondente à sua participação. Na fala dos professores, há uma constância das formações, o que representa uma continuidade.

Conforme Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), a formação docente se configura como um processo contínuo de desenvolvimento individual e coletivo, permeado por diversas dimensões, como a histórica, biopsicossocial, política e cultural. Essa trajetória formativa permite aos profissionais da educação construir relações que os levam a compreender seus próprios conhecimentos e os dos outros, em conexão com suas experiências pessoais.

Outro ponto abordado compreende a política de incentivo para os professores participarem da formação continuada da ESFAPEGE. A esse respeito, a maioria dos professores respondeu a maioria que não existe incentivo no salário para participar das formações. Assim, a única coisa que recebem, da própria ESFAPEGE, é material extra para utilizar nas atividades complementares dos alunos como: resmas de papel A4, para xerocar atividades para os alunos; pincéis; fita; tinta para pincel, para utilizar no quadro. Outro ponto que os professores destacaram como incentivo foi o certificado que acaba contribuindo para enriquecer o currículo, e, na percepção dos professores, contribuem para as práticas na sala de aula.

Diante da fala dos docentes, percebemos que não há uma política específica de incentivo no município de Sobral-CE, de acordo com as demandas identificadas pela rede educacional. A esse respeito, destacamos que Gatti (2008) propõe diretrizes para a construção de políticas públicas de formação continuada mais eficazes. De acordo com a autora, a formação continuada deve estar alinhada aos princípios e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica. Nessa perspectiva, as políticas de formação continuada devem levar em conta as particularidades de cada região, município e escola, atendendo às demandas específicas dos professores e alunos.

Gatti (2008) também enfatiza que a participação ativa dos docentes na elaboração e implementação das políticas de formação continuada é fundamental para garantir sua relevância e efetividade. Outro ponto que fica evidente é que a pesquisa e a investigação devem ser incentivadas como ferramentas para o aprimoramento da prática docente e a construção de novos conhecimentos.

Ao considerarmos políticas de formação, é relevante trazer as reflexões de Gatti (2013). Ela enfatiza a importância de questionar continuamente todas as políticas, visando o seu aperfeiçoamento e alcance desejado. Nesse sentido, cita como exemplos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Através da análise crítica e da avaliação constante, é possível identificar falhas, ajustar rotas e buscar soluções inovadoras para otimizar os programas de formação. É importante salientar que Gatti (2013) enfoca a formação inicial de professores, não a formação continuada. Essa distinção é fundamental para compreender o escopo das políticas em análise e direcionar os questionamentos de forma mais precisa.

No que diz respeito à condução das formações realizadas pela Lyceum Consultoria Educacional, fundada em 2009, pelos professores Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Duarte Rossi. Essa consultoria funciona dentro da ESFAPEGE, e se dedica à Formação de Professores do ensino fundamental, ao desenvolvimento de material didático-pedagógico, a avaliação diagnóstica e ao monitoramento do progresso dos alunos, oferecendo sugestões de intervenção na gestão educacional e no processo pedagógico.

O trabalho da Lyceum é centrado em três áreas interligadas: material didático-pedagógico estruturado, avaliação diagnóstica e acompanhamento. Conforme mencionado pelos professores, as escolas do município de Sobral-CE utilizam apostilas, além do livro didático, para fornecer um suporte adicional no processo de aprendizagem dos alunos. No que se refere à inserção de empresas contratadas para a formação continuada de professores, segundo Silva e Santos (2019), as empresas se articulam em redes para vender as propagadas soluções educacionais à educação pública.

Nesse contexto, a formação continuada visa preparar o professor para adotar as soluções propostas pelas instituições como inovações na Educação Básica. Assim, o professor passa a ser o responsável por atender às demandas do mercado educacional, incentivando e utilizando, especialmente, as tecnologias digitais.

Não foi objetivo de análise desta pesquisa questionar os processos de terceirização da educação no município, no caso do envolvimento de empresas. Porém, em estudos futuros, consideramos importante analisar os aspectos envolvidos (material didático-pedagógico estruturado, avaliação diagnóstica e acompanhamento), nessa terceirização e sua relação com a proposta pedagógica do município.

Outros professores mencionaram que não recebem acréscimo salarial para a formação continuada, mas sim para o planejamento. Eles recebem um terço da carga horária para realizar o planejamento das atividades em sala de aula. Além disso, recebem um acréscimo salarial quando os alunos alcançam bons resultados. Por exemplo: (1) quando os alunos do primeiro ano conseguem realizar a decodificação, ou seja, convertem sequências de letras em sons com base na correspondência grafema-fonema; (2) quando desenvolvem a habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do texto. Esse desempenho precisa ser alcançado até o meio do ano, e então o professor recebe uma gratificação adicional em seu salário. Essa gratificação, vinculada ao progresso dos alunos, é aplicável aos professores do primeiro ao quinto ano.

Os professores também destacaram que as formações proporcionam uma aprendizagem de alta qualidade, considerando-as como ferramentas valiosas oferecidas aos docentes. Além disso, a escola de formação disponibiliza a sala de aula virtual do Google (*Classroom*), em que são disponibilizados materiais didáticos para serem utilizados como atividades extras pelos alunos. Eles compararam o *Classroom* a uma biblioteca *online*, oferecendo livros digitais para facilitar suas pesquisas. Com isso, ficou evidente, a partir da fala dos professores, a importância da formação continuada para os seus desenvolvimentos profissional.

De acordo com Gatti (2017), é necessário refletir sobre a Formação de Professores e estabelecer estratégias que possibilitem a mudança do atual panorama das práticas educacionais presentes nas salas de aula da Educação Básica. Essas estratégias devem levar em consideração a interação e a interseção de diversas condições inerentes a essa formação, além de considerar os novos movimentos sociais que emergem na contemporaneidade e suas implicações, incluindo as lutas por dignidade social por parte de diferentes segmentos populacionais. O objetivo, nesse cenário, é alcançar equidade no acesso aos benefícios sociais e educacionais.

Questionamos os professores sobre vários aspectos da formação continuada da ESFAPEGE, como: local; tipo de formação; metodologias; recursos; ambiente e formatos. As respostas obtidas podem ser resumidas do seguinte modo: em alguns meses, o local se repete, em outros, há diferenciação e frequentemente usam os espaços das instituições de ensino superior. No ano passado, os encontros ocorreram na Universidade Federal do Ceará. Geralmente, utilizam órgãos da prefeitura e até mesmo a Escola de Saúde.

Os lugares costumam estar bem equipados com data show, boa iluminação, espaço climatizado, computador e material impresso. Sempre buscam espaços que comportem todos os professores em um ambiente climatizado, visto que a formação dura quatro horas. Geralmente, optam por universidades devido ao maior acesso tecnológico, disponibilidade de data show e material impresso.

Alguns professores mencionaram que, neste ano, estão organizando grupos menores para facilitar a troca de conhecimentos entre eles. Anteriormente, todos os professores do quinto ano se reuniam no auditório, resultando em muitas conversas paralelas e distrações. Agora, optaram por dividir os professores em salas separadas: os da sede têm formação de manhã, enquanto os docentes dos distritos participam da formação à tarde. As salas são designadas por disciplina, como português, matemática e ciências, e depois há troca de salas.

Na fala dos professores, ficou notou-se que há uma formadora designada para cada disciplina: uma para português, outra para matemática e outra para ciências. A partir dessas três disciplinas, é enfatizada a interdisciplinaridade, incluindo, também, um pouco de história e geografia integradas ao ensino de matemática e português. O destaque é para não se limitar a uma única disciplina, mas sim trabalhar todas, alinhadas umas às outras. As metodologias utilizadas estão de acordo com a matriz curricular, promovendo a interdisciplinaridade entre as disciplinas. Embora apenas três disciplinas sejam abordadas na formação, na sala de aula todas são trabalhadas.

Em síntese, diante dos dados apresentados pelos dois grupos focais, percebe-se que os professores não possuem um investimento pessoal em buscar conhecimento para sua profissão. Além disso, há uma periodicidade para a formação continuada. Outro ponto observado é que o município não tem uma política específica de incentivo para a formação continuada, além de gratificações pelo desempenho dos estudantes a partir dos resultados alcançados. Embora seja oferecido o livro didático, utilizam-se apostilas como suporte para complementar a aprendizagem dos alunos. No entanto compreendemos que os professores reconhecem a importância da formação continuada.

6.2 TEMAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Essa segunda categoria tem o objetivo de verificar os temas discutidos nos encontros de formação promovidos pela ESFAPEGE, suas escolhas e a participação dos professores nesse processo, bem como a relevância deles para as práticas pedagógicas.

Os participantes dos grupos focais foram questionados sobre sua participação e escolha dos temas da formação continuada promovida pela ESFAPEGE. Foi solicitado que descrevessem como ocorre essa participação. A maioria respondeu que eles não escolhem os temas, mas podem trazer suas próprias dificuldades e as dos alunos para discussão.

Por exemplo, foi mencionado que são elaborados dois materiais chamados de acompanhamento diagnóstico, nos quais são identificadas as habilidades em que os alunos enfrentam mais dificuldades. Esses materiais são discutidos em grupo durante a formação, envolvendo escolas da rede municipal. Essa abordagem é considerada interessante pelos participantes, pois permite que todas as dificuldades sejam levadas em consideração, promovendo uma troca de estratégias e ideias entre os professores.

Para Gatti (2009), o diálogo se configura como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional docente. Ao compartilhar suas experiências, os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, aprender com os colegas e construir saberes coletivos. A autora defende, assim, que a formação continuada deve ser um espaço propício para o diálogo entre pares, possibilitando a troca de experiências, a construção de conhecimentos em conjunto e o desenvolvimento de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar (Gatti, 2001).

Logo, entendemos o diálogo como um elemento essencial para a formação continuada, possibilitando o desenvolvimento profissional docente, a construção de saberes coletivos e a melhoria da qualidade da educação. Através da troca de experiências e da reflexão crítica, os professores podem aprimorar suas práticas e contribuir para uma educação mais significativa e transformadora.

Nesse contexto, observou-se que, os professores relatam benefícios da troca de experiências durante a formação continuada. Um participante dos grupos focais destacou como essa prática o ajudou a superar um desafio: ele tinha dificuldade em ensinar o conceito de intervalo de tempo para seus alunos. Através da troca de experiências com colegas, ele adquiriu uma nova metodologia que beneficiou tanto a ele quanto seus alunos. Além da troca de experiências, a formação continuada oferece uma planilha para anotações de dificuldades em português e matemática os professores podem registrar suas dúvidas e os desafios durante a formação, que são discutidos em conjunto.

Aos professores questionamos sobre quais são os temas que consideram mais relevantes para aprimorar sua prática pedagógica discutidos nos encontros de formação

promovidos pela ESFAPEGE. Pedimos que explicassem por que os julgam importantes. A maioria respondeu que é trabalhado muito o som das letras e a consciência fonológica para que os alunos consigam fluência na leitura. Isso é fundamental, pois não se trata apenas de velocidade, mas de consciência as letras têm sons além de nomes, e isso é fundamental.

Antes disso, os professores costumavam ensinar silabicamente o básico, e os alunos tinham muitas dificuldades. Com o projeto alfa e beto, começaram a entender os sons das letras com mais facilidade, o que contribuiu significativamente para a prática de alfabetização dos professores.

Na continuação do ponto anterior, a maioria também mencionou que se trabalha muito a fluência e, em seguida, a compreensão. Os alunos podem ter boa velocidade, ritmo e entonação na leitura, mas, muitas vezes, encontram dificuldades durante o processo de compreensão do texto. Na rede municipal, os alunos enfrentam desafios por meio de provas de diagnóstico, como o programa Lyceum.

No primeiro ano, os alunos são desafiados com leituras do projeto alfa e beta, realizando duas avaliações anuais. No meio do ano, eles precisam ler 35 palavras reais, 30 fictícias e 5 frases, com uma meta de leitura de 60 palavras por minuto e três perguntas de compreensão. No final do ano, enfrentam a mesma avaliação de leitura gravada, juntamente com uma prova e o trabalho em outra habilidade de matemática. Essa abordagem se repete nos segundo e terceiro anos.

Durante as formações, a questão da fluência é considerada mais relevante, seguida pela compreensão, especialmente nos primeiros anos. Nos terceiros, quarto e quinto anos, há um foco maior na compreensão dos textos, incluindo a identificação de gêneros, tipologia e linguagem, com perguntas sempre objetivas.

No que tange o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a alfabetização, Sobral-CE se destaca no (IDEB), segundo reportagem da Revista Nova Escola. O município cearense, com cerca de 205,5 mil habitantes, supera consistentemente as metas do IDEB, desde sua criação em 2007.

Em 2017, atingiu a nota 9,1, enquanto a meta era de 5,6, demonstrando uma trajetória de constante crescimento. Conforme Lima (2019), dirigente municipal de Educação de Sobral, o sucesso dos resultados educacionais da cidade se deve ao investimento e à persistência em políticas públicas que garantem a aprendizagem na idade adequada, além da colaboração conjunta do estado e de todos do município na busca por soluções para a questão educacional (Nova Escola, 2019).

Lima (2019) destaca que o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), iniciado em Sobral-CE e posteriormente expandido para todo o Ceará, juntamente com o Programa de Aprendizagem na Idade Certa, prioriza a alfabetização como base da política pública educacional. O foco principal reside no processo de alfabetização e na garantia da progressão adequada das crianças para a série seguinte, assegurando o domínio da leitura e escrita.

No que tange às disciplinas, a análise da fala dos professores revela que, na formação, não se evidenciam algumas disciplinas, dentre elas ciências, história e geografia. Ademais, a formação parece não abordar aspectos mais interdisciplinares, ou aspectos da formação integral dos estudantes. De igual modo, verificamos que a formação continuada tem ausência de outras temáticas como: avaliação; relação professor aluno; culturas juvenis; recursos tecnológicos; relação escola e outras metodologias de ensino.

Em síntese há uma imposição para com a alfabetização e a fluência, preservando-se espaços para a participação dos professores nesse processo. Constatamos a relevância da formação para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Pela percepção dos professores, por exemplo, as formações melhoraram a compreensão da alfabetização na abordagem fonológica, a importância do som, da interpretação e assim garantem, nesse contexto, as abordagens da alfabetização.

6. 3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo dessa terceira categoria é compreender como os professores aplicam as orientações pedagógicas da formação continuada em sua prática diária e identificar suas principais contribuições.

Ou seja, a partir dessa categoria, procuramos saber, nos grupos focais, como os professores aplicam as orientações pedagógicas da formação continuada em sua prática diária. A esse respeito, destacamos que a maioria respondeu que levam as metodologias trabalhadas na formação continuada para a sala de aula. Nóvoa (2002) defende que a formação continuada deve ser concebida como um espaço de aprendizagem colaborativa e autorreflexiva, em que os professores se engajam por meio de um processo contínuo de questionamento, investigação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Essa perspectiva contrapõe-se à visão tradicional da formação como um evento pontual e prescritivo, desvinculado da realidade cotidiana das escolas e das necessidades dos professores. O estudioso destaca a importância da reflexão crítica como

elemento central da transformação docente. Através da reflexão, os professores podem analisar criticamente suas práticas, identificar seus pontos fortes e fracos, e buscar novas metodologias e estratégias de ensino mais eficazes. Essa postura crítica permite que os professores se tornem agentes autônomos de sua própria formação, assumindo a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Os participantes dos grupos focais relataram que os formadores apresentam situações vivenciadas em sala de aula. Professores, por sua vez, assimilam essas ideias e as aprimoram em sua prática pedagógica. Os formadores desenvolvem atividades na formação que são aplicadas com os professores a partir da ideia deles. Outro fator importante são as trocas de experiências que ajudam buscar a forma mais fácil para proporcionar aprendizagem para os alunos.

De acordo com os professores, durante a formação dão dicas para trabalhar de forma mais didática. Por exemplo, na matemática, destacam como trabalhar de forma mais concreta com material dourado, relógio, e destacam que há vários conteúdos que podemos trabalhar com material concreto. Em outros momentos os formadores trazem jogos, a exemplo do jogo do milhão, com adjetivos em português para facilitar a aprendizagem. Na formação, se aprende que o material concreto ajuda o aluno a desenvolver a aprendizagem. Assim, trabalhando-se com metodologias diversificadas e materiais concretos, o aluno é motivado a frequentar a escola.

Esses professores acreditam que as altas taxas de evasão ocorriam devido às aulas monótonas e à falta de aprimoramento dos conhecimentos por parte dos professores. A formação continuada é apontada pelos professores como um despertar tanto para eles quanto para os alunos, sempre incentivando a curiosidade.

Diante disso, entendemos que a formação é um espaço de mobilizar os professores para diferentes práticas. Nesse sentido, Gatti (2019) propõe que a formação seja um espaço para mobilizar os professores na experimentação de diversas práticas pedagógicas. Essa mobilização deve seguir princípios como o reconhecimento das diferentes realidades dos alunos e dos professores, valorizando suas experiências e saberes, incentivando a autonomia para a construção de práticas pedagógicas e respeitando suas singularidades e contextos.

Além disso, deve promover a colaboração entre pares e o diálogo entre diferentes saberes, favorecendo o intercâmbio de experiências e a construção coletiva de conhecimento. É importante também estimular a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo aos professores uma análise crítica de seus métodos e a busca

por alternativas mais eficazes. Por fim, é essencial articular o ensino à realidade dos alunos e da comunidade escolar, tornando-o mais significativo e relevante para o processo de aprendizagem.

Durante os grupos focais, questionamos sobre as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica cotidiana. Solicitamos exemplos disso, e a maioria respondeu que as trocas de experiências são muito benéficas. Essas trocas permitem ensinar de maneira mais eficaz, pois possibilitam a aquisição de diversos conhecimentos por parte dos alunos. Isso ocorre devido à aprendizagem de técnicas diferentes e à sua transmissão de forma mais acessível ao aluno.

Os professores relataram que, ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, utilizam estratégias aprendidas durante a formação, o que aprimora as metodologias anteriormente utilizadas e que não obtinham sucesso. Nas formações, há uma grande troca de experiências entre os próprios professores. Nóvoa (2002) destaca que a troca de experiências e a partilha de saberes entre professores consolidam espaços de formação mútua.

Nesses espaços, cada docente assume, simultaneamente, o papel de formador e formando. O autor ressalta a importância da construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participativa, através da diversificação de modalidades de apoio e consultoria. Tais dispositivos favorecem a elaboração de projetos pessoais de formação pelos professores.

Isso permite trazer novas abordagens que se mostram eficazes na sala de aula. Os professores consideram essa constante renovação como uma inovação mensal em suas práticas. Durante as formações, recebem orientações sobre como abordar e melhorar cada tema, buscando maneiras diferentes de facilitar a aprendizagem dos alunos. Outro ponto enfatizado pelos professores diz respeito à troca de ideias e estratégias com outros colegas. Afinal, às vezes, uma metodologia que um professor utiliza na sala de aula não funciona, mas funciona para outro colega. Essa troca possibilita alcançar o objetivo principal, que é a aprendizagem das crianças.

De igual modo, discutimos com o grupo focal a possibilidade de compartilhar outras considerações ou sugestões. A esse respeito, a maioria relatou que a formação é extremamente útil e contribui significativamente para a prática docente em sala de aula. Além disso, observamos que a formação proporciona uma nova perspectiva aos professores, permitindo uma visão externa. O ambiente de troca com colegas da mesma

profissão e nível de turma é valorizado, assim como a oportunidade de aprender com experiências diferentes de outras escolas.

A formação também foi destacada como uma forma de autoavaliação, ajudando os professores a identificarem o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado. Nessa linha, Nóvoa (2001) salienta que a formação continuada deve ser um espaço de colaboração entre pares, onde os professores compartilham suas experiências e aprendem uns com os outros. A autoavaliação reflexiva pode ser um instrumento valioso para promover essa troca de saberes, possibilitando o crescimento individual e coletivo do corpo docente.

A formação continuada emerge como um pilar fundamental para o processo de desenvolvimento profissional docente, transcendendo a mera atualização de conhecimentos e se configurando como um espaço propício à reflexão crítica, à experimentação de novas práticas pedagógicas e à construção coletiva do saber.

Em síntese ao longo da análise, os grupos focais revelaram que a formação continuada se traduz em um processo dinâmico e multifacetado, permeado por trocas de experiências, aprimoramento de metodologias, ressignificação de saberes e busca por alternativas inovadoras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa enriquecedora e desafiadora buscou contribuir para as discussões acerca da formação continuada, na rede municipal de Sobral-CE. Através da revisão de literatura, roteiro do grupo focal, desvendamos as complexidades desse campo, essencial para a qualidade da educação.

Este estudo falou sobre a complexa e multifacetada história da formação continuada de professores, tomando como base as contribuições de autores renomados como Gatti (2003); Imbernón (2010); Freire (2010); Saviani (2005); Carvalho (2006); Freitas (2002); Alvarado-Prada (2010); Freitas e Freitas (2002); Marin (2000); Amador e Nunes (2008); e Garcia (1999).

Ao analisarmos as diferentes abordagens formativas que se desenvolveram ao longo do tempo, percebemos como elas instituem e moldam uma determinada cultura

educacional. Essa análise da trajetória histórica da Formação de Professores para a Educação Básica se torna fundamental para compreendermos as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, bem como para reconhecermos a importância de considerarmos esses aspectos históricos em sua totalidade.

Além de explorar a história da formação docente, o estudo também se aprofunda em abordagens teóricas e conceituais sobre a Formação Continuada, discutindo os fundamentos, os princípios, as definições e os desafios identificados nas diferentes abordagens teóricas. Para completar a análise, o estudo examina as políticas públicas relacionadas à formação continuada, ressaltando o papel fundamental do Legislativo para a formulação e concretização das leis que regem essa área. Ao aliar a análise histórica às perspectivas teóricas e às políticas públicas, este estudo oferece uma visão abrangente e crítica da Formação de Professores no Brasil, contribuindo para a compreensão dos desafios e oportunidades que permeiam essa área elementar para a qualidade da educação.

A formação continuada tem um papel fundamental, especialmente quando alinhada às necessidades do professor. Isso ficou evidente na fala dos participantes dos dois grupos focais que participaram deste estudo, demonstrando ser essencial, uma vez que a formação oferecida em Sobral é um investimento contínuo. Não se trata de uma ação pontual e passageira, mas sim de uma iniciativa permanente, que não desaparece.

De acordo com os autores mencionados, a formação continuada transcende a mera atualização de conhecimentos, configurando-se como um processo dinâmico e multifacetado de desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, o professor assume o papel central como sujeito ativo e reflexivo, engajado na construção de seu próprio saber pedagógico.

Além disso, utilizando uma abordagem qualitativa na pesquisa, foi possível compreender as visões dos professores sobre a formação continuada e a relação com as práticas pedagógicas que eles empregam, bem como suas expectativas, ideias e percepções sobre a formação continuada oferecida pela ESFAPEGE na cidade de Sobral-CE.

Para tanto, a pesquisa contou com a participação de um grupo de professores de diferentes áreas e experiências, proporcionando uma visão ampla sobre a temática em questão. Após a caracterização dos participantes, o estudo se concentrou em analisar as categorias de análise previamente definidas, buscando identificar padrões e elementos relevantes para a compreensão do tema. A análise dos dados coletados foi realizada

através da técnica de análise textual discursiva, permitindo uma interpretação profunda e contextualizada das informações coletadas.

Embora os professores estivessem dispostos a participar das entrevistas, alguns demonstraram insegurança em relação ao que poderiam revelar em resposta às perguntas e até mesmo incômodo ao fazer suas declarações. Por outro lado, outros professores se mostraram satisfeitos com a oportunidade de expressar seus conhecimentos, sentimentos e experiências no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Analisando as falas dos professores e suas justificativas sobre a formação continuada, percebemos uma compreensão geral como um processo contínuo de aprimoramento profissional, impulsionado pela rica troca de experiências.

De acordo com os relatos dos professores, percebe-se que a prioridade da formação está voltada para a temática da alfabetização e fluência. Essa ênfase reflete a importância reconhecida pelos docentes em desenvolver habilidades essenciais para a leitura e escrita dos alunos. Embora o foco principal da formação seja a alfabetização e fluência, alguns professores também mencionaram a necessidade de aprimorar suas práticas no ensino de matemática. Nesse sentido, foi sugerida a utilização de metodologias lúdicas que tornem o aprendizado mais dinâmico e engajador.

Como professora de Pedagogia da região norte do estado do Ceará, compreendo que a pesquisa sobre formação continuada de professores torna-se fundamental para o aprimoramento da minha prática docente e para o desenvolvimento profissional dos meus alunos, futuros educadores. Ao investigar as experiências e necessidades dos professores do município de Sobral-CE em relação à formação continuada, posso contribuir para a construção de um ensino de qualidade e para a valorização da profissão docente.

A formação continuada é, portanto, um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que eles atualizem seus conhecimentos, aprimorem suas práticas pedagógicas e reflitam sobre sua atuação em sala de aula. Essa constante atualização é fundamental para garantir um ensino de qualidade que atenda às demandas dos alunos e da sociedade em constante mudança.

Conforme explicamos ao longo do texto, a escolha do município de Sobral-CE para a realização da pesquisa foi motivada por dois fatores principais. Em primeiro lugar, minha vivência como residente em Sobral-CE proporcionou-me um conhecimento profundo da realidade local, facilitando a identificação de temas relevantes para a pesquisa e para a construção de relações de confiança com a comunidade. Essa vivência

também me permitiu compreender nuances e particularidades dos contextos social e cultural que poderiam ser negligenciadas por um pesquisador externo.

Em segundo lugar, destacamos que escolhemos Sobral-CE por ser referência em educação, destacando-se como um exemplo vitorioso no cenário das políticas públicas educacionais no Brasil. Apesar de ter cerca de 210 mil habitantes e apresentar desafios socioeconômicos, a cidade experimentou um salto significativo em seu IDEB entre 2005 e 2017. Esse crescimento notável torna Sobral-CE um campo de estudo rico para pesquisas que buscam compreender os fatores que contribuem para o sucesso educacional em contextos desafiadores.

Ao realizar pesquisas sobre a formação continuada no município de Sobral-CE, foi possível identificar as necessidades específicas dos professores da região. Isso permite direcionar ações como formadora de pedagogos, oferecendo cursos, *workshops* e palestras que atendam às demandas reais dos docentes.

Os resultados da minha pesquisa sobre formação continuada podem ser utilizados para promover a reflexão crítica sobre a prática docente, visto que a pesquisa permite analisar criticamente a formação continuada no município, identificando pontos fortes e fracos, bem como propondo soluções para aperfeiçoar o processo. Essa reflexão crítica também pode ser compartilhada com alunos, futuros professores, para que eles desenvolvam a capacidade de analisar criticamente sua própria prática.

Os professores expressam em suas falas uma visão positiva da formação continuada oferecida pela instituição. Ressaltam a constância e o cronograma bem estruturado, que facilitam o planejamento individual e da escola, além de considerarem o momento das formações como proveitoso.

Embora Sobral-CE se destaque como referência nacional em educação, com índices de excelência que a colocam no topo dos *rankings*, a fala dos professores revela a ausência de uma política específica para a formação continuada oferecida pela ESFAPEGE. Essa lacuna na política educacional, no entanto, representa uma oportunidade para a pesquisa aprofundar sua análise e contribuir para a construção de soluções inovadoras.

A formação continuada em Sobral-CE se caracteriza a partir de colaboração e compartilhamento de saberes entre os professores. A troca de experiências, a construção coletiva de conhecimento e o trabalho em equipe são elementos chave para o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Essa cultura colaborativa contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mútua, em que todos se beneficiam do

conhecimento e das habilidades dos demais. A ESFAPEGE, embora ofereça espaços práticos para o desenvolvimento de habilidades e para a troca de saberes entre pares, necessita dedicar mais tempo ao aprofundamento dos conhecimentos e à prática reflexiva. Além disso, há a necessidade de incentivar a pesquisa entre os docentes.

A participação dos professores na pesquisa foi fundamental, não apenas por sua disponibilidade e entusiasmo, mas também por possibilitar a articulação de suas experiências e conhecimentos profissionais, o que contribuiu significativamente para a riqueza e a relevância dos resultados da investigação.

A pesquisa sobre as formações oferecidas pela ESFAPEGE, no município de Sobral-CE, revelou que, na prática, o sistema escolar do município se limita a trabalhar apenas com disciplinas como português, matemática e ciências, negligenciando outras áreas do conhecimento. Outro ponto abordado nas formações é o estímulo ao trabalho em equipe entre os professores, facilitando a troca de experiências, o planejamento conjunto e a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes. Isso também promove a reflexão sobre a prática docente, contribuindo para o aprimoramento contínuo do professor e a adaptação de suas estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

Esta pesquisa ressalta a importância de considerar as necessidades e os interesses dos professores e demais profissionais envolvidos na implementação de um processo de formação continuada. De fato, para que essa iniciativa seja bem-sucedida e promova o desenvolvimento profissional de forma significativa, é fundamental que os programas de formação estejam alinhados às realidades e aos anseios dos participantes.

Uma vez que diante das implicações evidenciadas neste estudo, torna-se relevante a realização de pesquisas futuras sobre a inserção de empresas contratadas para a formação continuada de professores no Brasil.

Portanto, é fundamental reconhecer que a formação continuada deve criar um ambiente propício à reflexão sobre as práticas diárias na sala de aula. Isso implica valorizar a necessidade de oferecer aos professores oportunidades de formação que incentivem sua criatividade e seu engajamento, baseadas em experiências reais com os alunos. Assim, é essencial promover tanto a construção pessoal quanto coletiva de conhecimento entre os professores, visando o seu crescimento profissional e à melhoria de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVARO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C. de; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321281001_Formacao_continuada_de_profesores_alguns_conceitos_interesses_necessidades_e_propostas. Acesso em: 13 jun. 2023.

AMADOR, J. T; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/692>. Acesso em: 12 jul. 2023.

AMADOR, J. T. Formação continuada de professores centrada na escola: reflexões teóricas. **Revista @mbienteeducação**, v. 13, n. 2, p. 174-186, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/909>. Acesso em: 19 maio 2024.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. 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/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CONVIVA, E. O que é que a Alfabetização de Sobral tem? **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, 17 jun. 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2191/o-que-e-que-a-alfabetizacao-de-sobral-tem>. Acesso em: 19 maio 2024.

CUNHA, M. C.; COSTA, J. M. A. As políticas de formação, valorização e profissionalização do Magistério da Educação Básica no Brasil: uma nova agenda In: XXV Simpósio Brasileiro. In: II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE, **Anais...** p.1961–2011, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2024.

GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, Jardim Guedala, SP, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2024.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: uma análise crítica das políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, v. 37, 508-524, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

GATTI, B. **Formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. Dimensões da formação continuada. In: GATTI, B.; SOUSA, S.A. (Org.). **Formação de professores: para uma educação de qualidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 13-34.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora. 1999.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Grupo GEN, 2021. .
Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>.
Acesso em: 04 abr. 2024.

HOBOLD, M. Concepção de formação de professores na resolução 02/2019 do CP/CNE: resistências propositivas. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro-RJ, v. 5, n. 10, p. 48-69, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/669>. Acesso em: 19 maio 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES Nº 36. Educação Continuada. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas-SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2000.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil**, vol.1 (1823-1853). São Paulo: Nacional, 1936.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, M. M. da; SANTOS, M. L. dos. Da financeirização da educação: quem educa o educador? **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 114-131, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13672>. Acesso em: 19 maio 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Jardim Guedala- SP, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017. Disponível em:
<https://bit.ly/3qKqzx9>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Grupo Editorial Leya, 2001.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-15, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 19 maio 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referências legais em foco. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 30, 1- 26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/%20article/view/8656527>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTOS, V. Sobral (CE): o papel da formação continuada na cidade referência em Educação. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20868/sobral-ce-o-papel-da-formacao-continuada-na-cidade-referencia-em-educacao>. Acesso em: 08 maio 2024.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 08 maio 2024.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

XIMENES, P. de A. SILVA; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, BR, v. 103, p. 739-763, 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE SOBRAL - CEARÁ

- 1.Com qual periodização acontece?
- 2.Existe alguma política de incentivo para os professores estarem participando da formação continuada da ESFAPEGE?
- 5.Como são realizadas a formação continuada da ESFAPEGE (descreva, local, tipo de formação, metodologias usadas, recursos, ambiente, formatos em geral)?
- 3.Você participa da escolha dos temas da formação continuada promovidos pela ESFAPEGE? Se sim, descreva como ocorre esta participação?
- 4.Quais são que você considerou mais relevantes para aprimorar sua prática pedagógica? Explique por que os julga importantes?
- 6.De que forma você desenvolve as orientações pedagógicas da formação continuada na sua prática pedagógica cotidiana?
- 7.Quais as contribuições da formação continuada na sua prática pedagógica cotidiana?
- 8.Outras considerações e ou sugestões que você gostaria de fazer?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Dados de identificação:

Nome: _____

(seu nome não será identificado em nenhuma das etapas da pesquisa, apenas para efeito desta pesquisadora – opcional)

2 Formação Profissional

2. 1 Nível de escolaridade

Curso de Graduação _____ Ano de conclusão _____

Pós- Graduação:

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

2.2 Você costuma frequentar eventos como seminários, palestras, congressos e cursos relacionados ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

2.3 Quais foram os principais temas abordados nos seminários, palestras e cursos na área do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

3. Experiências Profissionais

3.1. Há quanto tempo você possui de experiência profissional no Magistério?

3.2 Há quanto tempo você exerce à docência na Educação Básica?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SOBRAL-CE**. Meu nome é Francisca Eronalda Rodrigues Portela e estou desenvolvendo essa pesquisa sob orientação da profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo, a quem poderá contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário pelos contatos telefônicos: (48) 99974-4566 e e-mail: gfg@unesc.net.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail eronaldaportela@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (88) 99231-1072. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, pelo telefone (48) 3431-2500.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL-CE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

1.2 O motivo que nos leva a estudar compreender qual é a perspectiva teórica conceitual que orienta a formação continuada dos professores dos anos iniciais das escolas da rede pública municipal de Sobral e suas contribuições para a prática pedagógica.

- 1.3 Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos de aplicação de questionário e entrevista, todos esses procedimentos serão gravadas em áudio e escritos em relatórios. As entrevistas serão realizadas na instituição ESFAPEGE em horários previamente combinados com os participantes e instituição, sendo horários compatíveis com as atividades da mesma e não comprometendo o funcionamento normal e realização da rotina institucional.
- () Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- 1.4 A pesquisa não apresenta riscos emocionais ou comprometimento do profissional entrevistado com a exposição de suas opiniões e pontos de vista, uma vez que o mesmo terá sua identidade preservada durante a análise e apresentação dos dados. O entrevistado pode eximir-se de responder alguma questão caso sinta-se pressionado ou incomodado. Esta pesquisa traz de benefícios aos participantes, reflexões que podem auxiliar na melhoria do processo de formação continuada de professores da região e otimizar esse processo com sugestões advindas das conclusões do estudo.
- 1.5 A pesquisa não implicará em gastos para os participantes, pois as entrevistas ocorrerão em horários nos quais os profissionais já estão na instituição ESFAPEGE.
- 1.6 Não haverá identificação dos participantes (nome e imagem), porém haverá a necessidade de gravação para a análise dos dados.
- 1.7 É expressamente permitido ao(à) participante recusar participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- 1.8 É expressamente permitido ao(à) participante se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* nas entrevistas e questionários que serão aplicados.
- 1.9 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, trazendo ampliação da literatura acerca do tema.
- 1.10 Os resultados serão apresentados em forma de Dissertação e apresentação final de trabalho de conclusão de Mestrado.
- 1.11 Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I das escolas da rede pública municipal de Sobral-CE e suas contribuições para a prática pedagógica”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Francisca Eronalda Rodrigues Portela sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer

penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Criciúma, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável