**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**
**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLEI CENIRA GIEHL**

# ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

**FREDERICO WESTPHALEN**
**2024**

**CLEI CENIRA GIEHL**

# ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.**

**FREDERICO WESTPHALEN**

**2024**

G386e Giehl, Clei Cenira
Entre a vontade e a necessidade do professor do Ensino Fundamental : ressignificando a formação continuada no Brasil / Clei Cenira Giehl. – 2024.
203 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.
Orientadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Educação Básica. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

**CLEI CENIRA GIEHL**

# ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.**

Frederico Westphalen, 08 de outubro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

_____
Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

_____
Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle

_____
Profa. Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## IDENTIFICAÇÃO

**Instituição de Ensino**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Departamento de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação Nível de Mestrado

**Reitoria**

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Dr. Ezequiel Plinio Albarello

**Câmpus de Frederico Westphalen**

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

**Coordenação do Mestrado**

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Subcoordenadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

**Linha de Pesquisa**

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

**Orientadora**

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

**Mestranda**

Clei Cenira Giehl

*Às minhas filhas Lavínia e Antonella,*

*por me ensinarem o amor mais puro e verdadeiro!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, cuja presença me guiou e fortaleceu em cada passo dessa jornada.

Aos líderes que me incentivaram a embarcar nesta jornada de pós-graduação, minha eterna gratidão.

Àquela que me aceitou em sua equipe de orientandos, Luci Mary Duso Pacheco, minha orientadora, que alimentou minha paixão pela pesquisa em Formação Continuada de Professores, sou imensamente grata.

Aos membros da banca pelas indicações e sugestões feitas ao meu trabalho.

Às colegas que caminharam comigo nesta pesquisa abrangente e desafiadora, Simone Bortoluzzi Camargo e Quézia Souza de Lima, agradeço pela parceria que trouxe resultados incríveis.

Aos colegas bolsistas, que me acolheram tão bem e foram meu alicerce desde o início do curso e ao longo de todo o percurso, meu sincero agradecimento.

Agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento que tornou possível a realização deste estudo. Sem o apoio financeiro e institucional, esta jornada acadêmica seria incomensuravelmente mais desafiadora. A Capes desempenhou um papel crucial não apenas no desenvolvimento deste trabalho, mas também no fortalecimento da pesquisa e da educação no Brasil. Meu sincero reconhecimento e gratidão.

À minha família, que suportou comigo todos os momentos dedicados aos estudos, expresso meu profundo amor.

Especialmente às minhas filhas, Lavínia Giehl Benedette e Antonella Giehl Benedette, a quem devo um pedido de desculpas pela ausência da mamãe nesse período. Foi em vocês que encontrei forças para superar toda a pressão dessa intensa jornada de estudos.

Por fim, a satisfação em concluir esta etapa não cabe em meu peito. Que esta conquista inspire outras pessoas a buscarem o conhecimento contínuo, pois o aprendizado transforma e enriquece a vida de formas inimagináveis.

## RESUMO

O presente estudo coloca em tela os processos de formação continuada de professores, tencionando uma ressignificação dessa formação no Brasil. Nesse sentido, busca contribuir com o debate acerca da formação continuada dos professores do ensino fundamental no Brasil, a partir da compreensão das tensões entre as demandas e as necessidades formativas institucionais e as vontades dos docentes. Nessa linha, tem por objetivo geral analisar a estruturação da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, tencionando identificar o contexto que mobiliza o docente pela busca de suas formações para, assim, debater a respeito da real necessidade da formação continuada e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos. O problema de pesquisa que orienta essa dissertação é: Em que medida é possível ressignificar a formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil, tendo como princípio a aproximação entre a vontade do professor e a real necessidade de formação para aperfeiçoamento dos processos formativos? Inicialmente, foi desenvolvido o Estado do Conhecimento, que empregou uma busca por produções científicas a respeito da temática formação continuada de professores, a fim de identificar, registrar e categorizar os estudos referentes a esse tema a partir de trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A respeito da metodologia, classifica-se como uma pesquisa qualitativa, quanto à natureza, e quanto aos objetivos, os dados coletados foram utilizados de forma descritiva, com preocupação na compreensão do processo. Esta pesquisa também incorpora uma abordagem bibliográfica e documental. A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário aplicado a professores do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação de 19 estados brasileiros, composto por perguntas abertas e fechadas, disponibilizado na plataforma Google Formulários. As perguntas foram cuidadosamente elaboradas, alinhando-se ao objetivo principal desta pesquisa, e os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva. A dissertação está organizada em 5 capítulos. No capítulo 1 é apresentada a organização do sistema educacional brasileiro com foco no ensino fundamental, indicando as legislações que orientam a Educação brasileira, bem como são trazidos aspectos da formação continuada de professores, com concepções visando a construção de uma formação continuada necessária e significativa. O capítulo 2 versa sobre o estado do conhecimento, expondo o caráter de ineditismo da pesquisa. Já o capítulo 3 indica o caminho metodológico no qual a pesquisa foi embasada. Os capítulos 4 e 5 são organizados de forma a articular as vontades e necessidades formativas com as legislações e com a literatura sobre formação continuada, sendo apresentada a análise dos dados, após a unitarização e categorização das unidades de sentido. As respostas dos professores participantes explicitam a necessidade de uma formação continuada que tenha periodicidade, considere as particularidades e especificidades da realidade e que aconteça no contexto da própria escola. Sendo assim, é possível ressignificar a formação continuada de professores ao estabelecer um diálogo entre as necessidades formativas e as vontades dos professores com a sinalização de temáticas comuns, formas e formatos desejados para este processo, bem como a importância da articulação da escola e da universidade com a perspectiva da formação no contexto escolar. Ao fortalecer a formação continuada, o professor toma posição e torna-se protagonista do seu desenvolvimento profissional, gerando um ciclo de pertencimento e engajamento com os desafios educacionais e a luta por direitos, solidificando a melhoria da educação.

**Palavras-chaves**: Formação continuada de professores; Educação Básica; Processos formativos; necessidade; vontade.

## ABSTRACT

The present study addresses the processes of teachers' continuing education, aiming to redefine such training in Brazil. In this regard, it seeks to contribute to the debate on the continuing education of elementary school teachers in Brazil, based on an understanding of the tensions between institutional demands and training needs, and the teachers' own desires. In this line, the general objective is to analyze the structure of continuing education for Basic Education teachers in Brazil, aiming to identify the context that motivates teachers to pursue their professional development, in order to discuss the real need for continuing education and the possibility of improving training processes. The research problem guiding this dissertation is: To what extent is it possible to redefine the continuing education of elementary school teachers in Brazil, based on bridging the gap between teachers' desires and the actual need for training to improve the educational process? Initially, a State of Knowledge review was developed, which involved searching for scientific works on the theme of continuing teacher education to identify, record, and categorize studies on this topic, using works published in the Capes. As for the methodology, it is classified as a qualitative research in nature, and concerning the objectives, the collected data were used descriptively, focusing on the understanding of the process. This research also incorporates a bibliographic and documentary approach. Data collection was conducted through a questionnaire applied to elementary school teachers from the State Education Network in 19 Brazilian states, consisting of open and closed-ended questions, made available on the Google Forms platform. The questions were carefully crafted to align with the main objective of this research, and the data were analyzed using Discursive Textual Analysis. The dissertation is organized into 5 chapters. Chapter 1 presents the organization of the Brazilian educational system with a focus on Elementary Education, indicating the legislation that guides Brazilian education, as well as aspects of teachers' continuing education, with concepts aimed at building a necessary and meaningful continuing education. Chapter 2 addresses the state of knowledge, highlighting the originality of the research. Chapter 3 outlines the methodological path on which the research is based. Chapters 4 and 5 are organized in a way that articulates the desires and training needs with the legislation and literature on continuing education, presenting the data analysis after the unification and categorization of the meaning units. The responses from the participating teachers highlight the need for a continuing education that is periodic, considers the particularities and specificities of the reality, and takes place within the context of the school itself. Therefore, it is possible to redefine Teachers' Continuing Education by establishing a dialogue between the teachers' training needs and desires, signaling common themes, preferred forms and formats for this process, as well as the importance of the articulation between schools and universities with the perspective of education in the school context. By strengthening continuing education, the teacher takes a stand and becomes the protagonist of their professional development, creating a cycle of belonging and engagement with educational challenges and the struggle for rights, thereby solidifying the improvement of education.



**Keywords:** Teachers' continuing education; Basic Education; Training processes; need; desire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização dos níveis escolares 30
Gráfico 1 – Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, Brasil, 2019-2023 33
Gráfico 2 – Percentual de docentes com formação continuada, Brasil, 2019-2023 34
Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por ano e descritores 50
Figura 2 – Mapa das regiões de concentração das pesquisas tangentes ao tema investigado 51
Gráfico 4 – Preferência por tipos de formação 114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos relacionados à pesquisa 54
Quadro 2 – Estados por Região Brasileira com professores participantes 82
Quadro 3 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e contribuições para a prática pedagógica 172
Quadro 4 – Relação dos trabalhos selecionados na temática relação do supervisor/coordenador pedagógico na Formação Continuada de Professores 174
Quadro 5 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e inclusão 176
Quadro 6 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e sua relação com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS) 177
Quadro 7 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e as políticas públicas 178
Quadro 8 – Relação dos trabalhos selecionados na temática necessidades formativas de professores 180
Quadro 9 – Relação dos trabalhos selecionados com outras abordagens correlatas 181

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD Análise Textual Discursiva

AVA Ambiente virtual de aprendizagem

ATPC Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNC-Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC Base Nacional Comum Curricular

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

CEPFOR Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação

CEFORR Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CNE Conselho Nacional de Educação

CNS Conselho Nacional de Saúde

CREDE Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EaD Educação a Distância

EAPE Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal

EFAPE Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

EMIEP Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

FAPERGS Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

GPPE Grupo de Pesquisa Processos Educativos

IAT Instituto Anísio Teixeira

IES Instituições de Ensino Superior

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC Programa Alfabetização na Idade Certa

PDE Programa de Desenvolvimento Educacional

PEE Plano Estadual de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação

| | |
|---|---|
| PPGs | Programas de Pós-graduação |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| RPS | Rotina Pedagógica Semanal |
| SE | Secretaria de Educação |
| Seduc | Secretaria da Educação |
| SEE | Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |
| Sesc-RS | Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDIC | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro do Autismo |
| UPSA | Universidade Pontifícia de Salamanca |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO 16
1.1 O lugar da pesquisadora na investigação 21
1.2 Estrutura da dissertação 25
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PANORAMA EXPLORATÓRIO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A CONCEPÇÃO 27
1.1 O Ensino Fundamental na organização do sistema escolar brasileiro: Uma contextualização 27
1.2 A Formação Inicial e Continuada dos Professores do Ensino Fundamental 31
1.3 As legislações nacionais e estaduais para a Formação Continuada 35
1.4 Concepções para uma Formação Continuada: significativa e necessária 42
2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE DISSERTAÇÕES E TESES DESENVOLVIDAS ENTRE 2018 E 2022 47
2.1 Sobre o Levantamento 48
2.2 Uma análise crítica dos trabalhos relacionados a esta pesquisa 53
2.3 Reflexões sobre a produção científica 64
3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA 67
3.1 Tipo de Pesquisa 67
3.2 Participantes da Pesquisa: População e Amostra 71
3.3 Procedimentos de coleta de dados 74
3.4 Organização e Análise de Dados: Análise Textual Discursiva 76
3.5 Cuidados Éticos 78
3.5.1 Riscos e benefícios da pesquisa 79
4 AS LEGISLAÇÕES ESTADUAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 81
4.1 O que dizem os professores e a legislação sobre a Formação Continuada? 81
4.1.1 Região Norte 83
4.1.2 Região Nordeste 85
4.1.3 Região Centro-Oeste 91
4.1.4 Região Sudeste 100
4.1.5 Região Sul 106
4.2 As preferências dos professores para a Formação Continuada 112

5 ENTRE NECESSIDADES E VONTADES: COMO ECOAM AS VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 116
5.1 As necessidades formativas emergentes das mudanças educacionais 117
5.1.1 A Necessidade de Formação em Tecnologias Digitais na Educação 118
5.1.2 Desafios e Necessidades na Formação Continuada de Professores para uma Educação Inclusiva 122
5.1.3 Formação Continuada de Professores e a compreensão da diversidade cultural na educação 126
5.1.4 Demandas sociais, metodológicas e comportamentais 128
5.2 Na busca de um equilíbrio para a proposta da Formação Continuada 130
5.2.1 A periodicidade como ação para o caráter de continuidade 130
5.2.2 As particularidades em destaque 132
5.2.3 O Contexto Escolar como espaço fundamental para a formação continuada 134
5.3 A ressignificação da formação continuada como possibilidade para a melhoria dos processos educacionais e para transformar a insatisfação profissional 136
CONSIDERAÇÕES FINAIS 140
REFERÊNCIAS 148
APÊNDICES 171
APÊNDICE A - Quadros com trabalhados analisados 172
APÊNDICE B – Carta aos coordenadores dos PPGs 182
APÊNDICE C – Formulário elaborado para constituição do Corpus Investigativo 184
APÊNDICE D – Roteiro do Questionário 186
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 189
APÊNDICE F - Categorização das Unidades de Sentido 191

# INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Entre a vontade e a necessidade do professor do ensino fundamental: ressignificando a formação continuada no Brasil” é apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, *campus* Frederico Westphalen e é vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Coloca em tela os processos de formação continuada de professores, tencionando pensar numa ressignificação dessa formação no Brasil. Nesse sentido, contribui com o debate acerca da formação continuada dos professores do ensino fundamental no Brasil, a partir da compreensão das tensões entre as demandas institucionais e as necessidades formativas dos docentes. A proposta de ressignificação da formação continuada se apresenta como uma possibilidade de superação dessas tensões, visando a construção de práticas educativas mais significativas e transformadoras. Ressignificar como um novo sentido para a formação continuada, de uma formação como um ato de desenvolvimento profissional que faça sentido com relação às necessidades institucionais e as vontades do docente.

Cabe destacar que esta dissertação faz parte de um projeto guarda-chuva, cujo objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores e a concepção de educação e escola à nível nacional. Esse projeto, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Luci Mary Duso Pacheco, orientadora desta pesquisa, teve início com uma pesquisa fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) em colaboração com a Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), Espanha, no ano de 2018, com a temática centrada nos desafios da prática pedagógica de professores em nível nacional. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida de forma colaborativa com duas colegas do mesmo Programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. A colega Quézia de Souza de Lima se propôs a investigar a concepção de escola e as ressignificações da prática docente no contexto pandêmico. Já a colega Simone Bortoluzzi Camargo abordou a formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente, buscando identificar os elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional. A

colaboração entre as três pesquisas permite uma discussão ampla e aprofundada sobre a formação continuada de professores e suas implicações para a prática docente, possibilitando uma reflexão mais abrangente sobre o tema.

Este estudo contribui com os demais trabalhos já realizados na mesma linha de pesquisa, “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, agregando novas reflexões e perspectivas relativas à formação continuada de professores do ensino fundamental. Além disso, a proposta de ressignificação da formação continuada, discutida no estudo, traz contribuições significativas para a construção de práticas educativas mais efetivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação, tanto para o debate acerca da formação de professores e suas implicações para a qualidade da educação no Brasil.

Na perspectiva de conhecer os trabalhos já realizados sobre a temática da formação inicial e continuada de professores, ao apoiar-se nas pesquisas elaboradas no âmbito do PPGEDU da URI, fomos capazes de contextualizar a investigação dentro do corpo de conhecimento existente, identificando lacunas e possíveis caminhos para novas contribuições científicas. Encontrou-se, ao longo dos doze anos de programa, vários trabalhos com a temática em tela, inclusive nas linhas de pesquisa: “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologia”.

O recorte, contendo as dissertações e teses produzidas no PPGEDU da URI, revela um panorama significativo em relação à temática da formação de professores, com um notável crescimento no interesse pela investigação nesse campo específico do conhecimento. Tal observação denota um interesse crescente e uma direcionada atenção à reflexão sobre a formação docente, o que pode ser interpretado como um reflexo do reconhecimento da relevância inquestionável desse tema no âmbito educacional. Além disso, a dissertação se conecta com a trajetória de pesquisa da instituição, promovendo o diálogo e a continuidade do desenvolvimento acadêmico na área de formação de professores.

Do conjunto de dezessete dissertações levantadas, merece destaque o fato de que seis delas foram conduzidas sob a orientação da Dra. Profa. Luci Mary Duso Pacheco, orientadora desta pesquisa. A crescente quantidade de trabalhos e o comprometimento evidenciam um compromisso institucional e intelectual no tocante ao desenvolvimento do conhecimento na área da formação de professores. Diante desses aspectos, pode-se inferir que a atenção e o investimento crescentes em pesquisas sobre formação de professores por parte do PPGEDU da URI refletem uma

compreensão cada vez mais aguçada das complexidades inerentes ao processo formativo docente. Esse quadro de produção não apenas estabelece um sólido alicerce para o aprofundamento das discussões acerca dessa temática, mas também oferece um contexto propício para a emergência de abordagens inovadoras que possam reverberar positivamente no desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, na qualidade da educação como um todo.

Alicerçados nessa base de estudos prévios, esta dissertação traz avanços no entendimento dos processos formativos dos docentes, especialmente no âmbito da formação continuada. De forma a contribuir efetivamente para o aprimoramento da formação docente e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação em nosso contexto.

Ressalta-se que o Programa conta com o Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas (GPPE) ao qual a presente pesquisa está inserida em conjunto com as outras já mencionadas anteriormente. Este grupo tem se dedicado ao estudo e à reflexão sobre os processos formativos de professores, buscando compreender as relações entre saberes, práticas e contextos educacionais.

O GPPE tem sido um espaço essencial de discussão e produção de conhecimento sobre a formação de professores no contexto brasileiro, contribuindo para o avanço da área e para a formação de novos pesquisadores na temática. Nesse rumo, a pesquisa que tem como tema a Formação Continuada de Professores, tem como pergunta: “Em que medida é possível ressignificar a formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil, tendo como princípio a aproximação entre a vontade do professor e a real necessidade de formação para aperfeiçoamento dos processos formativos?”

O objetivo desta dissertação é analisar a estruturação da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, tencionando identificar o contexto que mobiliza o docente pela busca de suas formações para, assim, debater a respeito da real necessidade da formação continuada e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos.

Como objetivos específicos, esta dissertação teve como pretensão: Realizar um levantamento detalhado das teses e dissertações relacionadas à formação de professores, produzidas nos últimos cinco anos, com foco nas temáticas, abordagens metodológicas e resultados obtidos, visando mapear as tendências e avanços

recentes nesse campo de pesquisa; Conhecer como estrutura-se a educação básica no Brasil, sua legislação e regulamentação para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da educação, com maior especificidade no ensino fundamental; Estudar os principais conceitos sobre a formação continuada de professores e refletir acerca do seu papel para o desenvolvimento do ensino fundamental no Brasil; Identificar interesses e necessidades que mobilizam os professores do ensino fundamental, no Brasil, a buscar por formações continuadas; Verificar possibilidades de oferta de formação continuada para professores do ensino fundamental com vistas à sua ressignificação, buscando aproximar a realidade desejada com a necessária.

Culturalmente, a formação continuada de professores do ensino fundamental é pertinente porque afeta diretamente a qualidade da educação que é oferecida às futuras gerações. O Repertório Cultural, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), ao ser tratado na formação continuada de professores, atua inter e transdisciplinarmente, levando para a sala de aula situações socioculturais e de singularidades do sujeito. Entender a relevância cultural da formação continuada de professores é compreender a educação como bem público, cultural, ou seja, os processos educacionais para além dos muros da escola. Além do mais, uma formação continuada adequada contribui para uma melhor formação dos estudantes e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e desenvolvida.

Do ponto de vista econômico, a formação continuada de professores pode impactar positivamente no desenvolvimento do país, visto que a educação é um dos principais pilares para o crescimento econômico. Um professor bem formado pode auxiliar na formação de cidadãos mais capacitados que, por sua vez, poderão se tornar profissionais mais qualificados e inovadores, gerando, assim, maior riqueza intelectual para o país. Outro fator a ser considerado é o fato de que a pesquisa colabora com a utilização adequada dos recursos públicos destinados à formação continuada de professores do ensino fundamental, uma vez que pode identificar quais são as melhores práticas e estratégias de formação continuada que geram resultados positivos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, o que, por conseguinte, resulta em um melhor uso desses recursos.

Esta pesquisa ainda contribui para aprimorar as políticas públicas de formação continuada de professores do ensino fundamental, aumentando a eficácia e

efetividade das ações empreendidas e, à vista disso, gerando melhores resultados na educação. Além disso, a pesquisa nessa área é relevante socialmente por auxiliar na redução das desigualdades sociais. Através de uma formação adequada, professores podem estar mais aptos a lidar com alunos em situação de vulnerabilidade social, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Portanto, o tema de pesquisa proposto tem uma grande importância cultural, econômica e social, dado que a formação continuada de professores do ensino fundamental é imprescindível para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda, as profundas transformações que vêm ocorrendo no cenário educacional, mudanças rápidas e significativas, impulsionadas por fatores como avanços tecnológicos, novas abordagens pedagógicas e a recente crise sanitária global trazem desafios sem precedentes para a educação, obrigando os educadores a se adaptarem rapidamente a diferentes formatos de ensino. Nesse contexto, a formação continuada dos professores tornou-se uma peça fundamental para capacitar os docentes a enfrentarem essas novas realidades e aprimorarem suas práticas pedagógicas.

Além disso, observa-se uma crescente ênfase na qualidade do ensino, o que coloca em destaque a necessidade de uma formação continuada eficaz e alinhada às demandas reais dos professores. A busca por abordagens inovadoras, o desenvolvimento de habilidades digitais e a compreensão aprofundada das necessidades dos alunos tornaram-se aspectos cruciais para a atuação dos professores no século XXI. Nesse contexto, é imprescindível investigar como a formação continuada pode ser ressignificada para melhor atender a essas exigências, considerando a aproximação entre a vontade do professor e as reais necessidades de aperfeiçoamento dos processos formativos.

Ademais, a diversidade de contextos educacionais no Brasil, tanto em termos de legislação quanto de realidades regionais, reforça a relevância dessa pesquisa. A regulamentação da formação continuada de professores varia de estado para estado, o que implica em abordagens e necessidades distintas. A compreensão dessas particularidades é vital para a formulação de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional. Portanto, essa pesquisa preenche uma lacuna relevante ao explorar as implicações da formação continuada em um país de dimensões continentais como o Brasil.

A formação continuada de professores é um tema importante para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. No entanto, muitas vezes, essa formação é ofertada sem considerar as reais necessidades e demandas dos professores, o que pode torná-la menos efetiva. A formação continuada deve ser interessante, significativa para o professor e contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento profissional, refletindo sua realidade em sala de aula, logo, sendo eficaz, partindo das necessidades reais cotidianas.

## 1.1 O lugar da pesquisadora na investigação[1]

A escolha da profissão é um tema recorrente na vida de todos e, muitas vezes, gera dúvidas e incertezas. É comum que desde a infância perguntem o que quer ser quando crescer, mas nem sempre há uma resposta pronta e clara. A escolha da profissão envolve uma série de fatores, como aptidões, interesses, expectativas, mercado de trabalho e possibilidades financeiras. É preciso avaliar as habilidades e talentos, pensar no que se gosta de fazer e nas atividades que dão prazer. A escolha da profissão pode ser um momento de muita reflexão e análise, mas é também uma grande oportunidade de descobrir os objetivos e direcionar a carreira para o sucesso.

Em 2005, formei-me técnica de enfermagem, atuando na área sem sequer imaginar que minha carreira profissional seguiria outros rumos. Neste ano, a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI), tive a oportunidade de me inscrever para concorrer a uma bolsa de estudos em um curso de graduação em uma instituição privada de Ensino Superior. Um sonho que até naquele momento não havia sido possível por falta de recursos financeiros. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, foi a instituição escolhida para fins de inscrição. Universidade referência na região pela oferta de cursos e qualidade de ensino.

Minha primeira opção, Ciências Biológicas, não foi possível, visto que a minha nota no exame não atingia a média mínima de corte. Como opções, Letras ou Pedagogia. Todos os demais cursos exigiam média mínima mais alta. Quero ser professora? Na oportunidade, nem questionei! A felicidade que senti com a oportunidade de ingressar em um curso de nível superior falou mais alto.

---

[1] Esta seção está escrita em primeira pessoa uma vez que retrata a trajetória da pesquisadora.

Inscrita no curso de Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas, me formei em 2010 e, na sequência, iniciei a especialização em Análise do Discurso. Durante esse período, não atuei na docência. Por mais que eu estivesse gostando do curso, ser professor não estava nos meus planos, afinal, trabalhava em uma instituição que tinha como missão “Cuidar, Emocionar e Fazer as Pessoas Felizes”, o Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul (Sesc-RS), no qual atuava desde 2009, na área de cultura e lazer.

A inserção profissional no magistério ocorreu através do concurso público realizado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2013, nomeada em agosto de 2014. Com carga horária de 20 horas, não precisei deixar as atividades desenvolvidas no Sesc-RS, apenas adaptei meus horários.

O início da carreira já se apresentou desafiador, pois, além de cumprir a atividade em duas escolas diferentes, ambas tinham turmas multisseriadas, um obstáculo para o qual a universidade não havia me preparado. Não bastasse, as escolas atendiam os anos iniciais com oferta de Língua Inglesa, disciplina que ministrava. Começaram a surgir as primeiras inquietações e desconfortos, não me sentia preparada para atuar com anos iniciais e tampouco com as turmas multisseriadas, pois sentia que sempre deixava a desejar com um grupo. Seria o momento de buscar apoio na formação continuada de professores? Sim, era hora de buscar saber como essa prática acontecia no contexto escolar.

Novamente, uma surpresa: a formação anual e obrigatória, com carga horária de 40 horas, era registrada em ata, porém não se realizava qualquer atividade. Lembro-me da frase proferida por uma colega: “o governo finge que valoriza os professores e nós fingimos que fazemos as coisas, ambos estamos errados”, ou seja, sem progressão, sem plano de carreira sendo respeitado, não havia incentivo em realizar a atividade.

Em 2018, após o nascimento da minha primeira filha, solicitei troca de escola, a fim de ficar lotada na minha cidade, Pinheirinho do Vale. Nesta, as formações continuadas ocorriam, todavia, com muita resistência e reclamação por parte de alguns colegas, que apresentavam argumentos como: “já ouvi isso mil e uma vezes”, “essas formações não adiantam para nada”, “esses palestrantes nem sabem o que estão falando, vai para a sala de aula para ver”, e assim por diante.

Posso afirmar que a formação continuada de professores é um conflito pessoal e profissional desde o início da carreira, agravado em 2019, ano no qual recebi, no

Sesc-RS, a incumbência de pensar, formatar e ofertar seminários de formação continuada de professores. Uma missão desafiadora, tendo em vista as vivências de como essas formações são concebidas pelos professores e, de certa maneira, vistas como pouco proveitosas para sua prática pedagógica posterior. Por outro lado, a oportunidade perfeita para pensar em uma atividade que pudesse ser bem aceita e que contribuísse com a práxis pedagógica dos professores. Foram longas semanas pesquisando o que era trabalhado em seminários de educação de todo país, principais temáticas e palestrantes. Um ponto que destaco é que não basta planejar o melhor evento e o mais significativo, a dificuldade está, também, na disponibilidade financeira para a realização de tais atividades. Logo, trabalhar com poucos recursos tornava a tarefa ainda mais difícil.

Utilizei-me dos meus próprios anseios e necessidades de professora para buscar formatar o evento “perfeito”, que fosse agradável e, ao mesmo tempo, necessário no atual cenário educacional, elaborei a atividade baseada nas minhas próprias necessidades e vontades e com conteúdo pensado para fins de comercialização.

Era chegada a hora de ir a campo. Sem dúvida, foi uma experiência gratificante. Atendíamos 31 cidades, no entanto, logisticamente, precisava escolher as mais próximas, dado que o evento seria presencial. Nas visitas às prefeituras, mais especificamente às secretarias municipais de educação, encontrei diferentes panoramas, todos dignos de reflexão. Não me cabe julgar atitudes e posições daqueles que são responsáveis por garantir que se cumpra, da melhor forma possível, o que se instituem os planos municipais de educação no que tange à formação continuada de professores. Entretanto, acredito que seja conveniente salientar, nesta pesquisa, alguns pontos cruciais que me levam, de modo significativo, a pensar na ressignificação da formação continuada de professores.

Ficou evidente, nesse período, que os gestores aceitavam muito bem propostas de formação cujo trabalho abordasse temáticas como: respostas aos “problemas” enfrentados no contexto escolar, os quais eu mesma, enquanto professora, buscava identificar e palestras de entretenimento e/ou com pessoas “famosas”, conhecidas na área da educação. O fator financeiro também era levado em conta, uma vez que a disponibilidade de recursos por parte dos municípios era pouca.

Outra reflexão trata da questão da escolha das temáticas, que deveria atender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, posto que o público-alvo era

abrangente a todos esses níveis. Não era uma prática consultar os interessados sobre suas necessidades ou interesses. Eu mesma definia o que seria interessante, de acordo com as minhas concepções. Levei em conta as pesquisas de satisfação respondidas pelos participantes que, de forma geral, aprovavam as atividades.

Um novo caminho desenhou-se quando, instigada a fazer o processo seletivo para o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, da URI, Câmpus Frederico Westphalen, em 2022, fui contemplada com uma bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É pertinente destacar que a trajetória de minha atuação como professora, aliada à experiência na formatação de eventos voltados para a formação continuada no Sesc/RS, constituiu um alicerce sólido para compreender as nuances e desafios inerentes à temática. Contudo, é no âmbito do mestrado que essa trajetória se enriquece com uma dimensão mais profunda de reflexão e análise. As reflexões aprofundadas e as ações até então realizadas adquiriram uma nova perspectiva a partir do desenvolvimento deste estudo, permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica dos elementos que permeiam a formação continuada de professores do ensino fundamental no contexto brasileiro.

A partir dessa possibilidade de estudos, precisei cumprir jornada de trabalho na universidade. Como eu já trabalhava 60 horas, tomei uma das decisões mais difíceis da minha vida: sair do Sesc.

Em setembro de 2022 ampliei minha carga horária no magistério, o que me possibilitou um novo desafio, o de ser coordenadora pedagógica em uma nova escola. Esse novo desafio não me tirou do processo, pelo contrário, hoje estou inserida dentro do cenário de gestores. Novos conflitos surgem e aguçam ainda mais o desejo em realizar a pesquisa ora em andamento, sinto-me responsável em conduzir uma equipe, visando assegurar subsídios de trabalho, muitas vezes, alcançados a partir de uma formação continuada de professores elaborada sistematicamente e que atenda às demandas da equipe.

Com esse viés, busco, a partir da análise da formação continuada de professores no Brasil, levantar dados sobre contextos docentes que mobilizam o professor a buscar realizar a formação continuada no exercício de sua profissão, além de realçar modelos de planejamento e execução de atividades que possam ressignificar a prática. Entendo que a formação continuada não possa ser insignificante ao ponto de ser tratada como mercadoria, tendo apenas valor comercial,

mas sim valorizada como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo, capaz de impactar positivamente a qualidade da educação e o crescimento profissional dos docentes.

Nesse contexto de percepção transformadora da formação continuada, é que esta dissertação se constituiu, com o propósito de investigar e analisar em profundidade as interações entre a vontade dos professores e as reais necessidades de formação no contexto do ensino fundamental no Brasil.

## 1.2 Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em cinco capítulos, buscando apontar as respostas frente à questão de pesquisa, a partir do referencial teórico que ancora este estudo.

No capítulo 1 - A formação do professor do ensino fundamental: um panorama exploratório entre a legislação e a concepção - apresenta-se a organização do sistema educacional brasileiro com uma atenção especial para o ensino fundamental, trazendo à tona a legislação que orienta a educação brasileira, assim como a formação continuada de professores, fazendo um adendo das estruturas estaduais. Por fim, são trazidas concepções visando a construção de uma formação continuada necessária e significativa.

O capítulo 2 - A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores no Brasil: uma análise crítica de dissertações e teses desenvolvidas entre 2018 e 2022 - expõe o caráter de ineditismo da pesquisa, frente a outros estudos já realizados neste âmbito. Assim, após uma longa caminhada no estado do conhecimento, é feito um destaque das dez pesquisas mais relevantes ao objeto desta dissertação.

Como capítulo 3 - Metodologia: caminhos da pesquisa - indica-se o caminho metodológico em que a pesquisa foi construída, elencando o tipo e a abordagem, os participantes da pesquisa, a forma de coleta de dados, a organização e análise das respostas dos participantes, assim como os cuidados éticos visando a integridade dos professores.

Nos capítulos 4 e 5 é apresentada a análise dos dados. O capítulo 4 - As legislações estaduais e a formação continuada: entre vozes dos professores do ensino fundamental - contém um entrecruzamento das respostas dadas pelos participantes

com as legislações estaduais encontradas, além de apresentar a preferência de temáticas para a formação continuada que os professores mais apresentam interesse.

O capítulo 5 - Entre necessidades e vontades: como ecoam as vozes dos professores do ensino fundamental - com o viés de dialogar sobre as necessidades formativas e os desejos dos docentes, explora as implicações da BNCC na formação continuada, evidenciando as perspectivas teóricas sobre esta temática e a visão dos professores participantes da pesquisa frente a possibilidade de ressignificação da formação continuada.

Por fim, nas Considerações Finais, argumenta-se sobre a ressignificação da formação continuada frente a elementos trazidos ao longo da dissertação, revisita-se os objetivos da pesquisa, destaca-se a relevância e o pertencimento à um projeto maior de pesquisa, aponta-se os desafios, limitações e superações da dissertação, bem como indica-se possibilidades de pesquisas futuras e o impacto positivo e a influência nas políticas públicas.

# 1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PANORAMA EXPLORATÓRIO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A CONCEPÇÃO

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e a formação de cidadãos conscientes e capacitados. No contexto brasileiro, a educação básica desempenha um papel crucial nesse processo, servindo como alicerce para a construção do conhecimento e a promoção da igualdade de oportunidades.

A trajetória da educação básica brasileira é marcada por avanços e desafios, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas ao longo de sua história. Garantida como um direito social na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e tendo suas diretrizes e bases estabelecidas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996 (Brasil, 1996). Contudo, a realidade da educação básica brasileira não se limita a aspectos normativos. O país enfrenta desafios complexos, como a desigualdade regional, a infraestrutura precária de muitas escolas e a formação e valorização dos professores.

Este capítulo está organizado com vistas a contextualizar esta pesquisa, que tem como tema a formação de professores, mais especificamente a formação continuada de professores do ensino fundamental. Assim, o mesmo está estruturado de forma a apresentar a organização do sistema educacional brasileiro com uma atenção especial para o ensino fundamental, trazendo à tona a formação de professores para esta etapa da Educação Básica. Além disso, evidencia a legislação para a formação continuada de professores a nível nacional, fazendo um adendo das estruturas estaduais, e por último, argumenta sobre a concepção de formação continuada defendida nesta dissertação.

## 1.1 O Ensino Fundamental na organização do sistema escolar brasileiro: Uma contextualização

O sistema educacional brasileiro é organizado a partir dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Enquanto legislação, é regido pela LDBEN, instituída pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

A LDBEN (Brasil, 1996) define os objetivos da educação no Brasil, sua estrutura organizacional, os órgãos administrativos competentes, além dos níveis e modalidades de ensino. Até a atual lei,

> havia no Brasil apenas duas modalidades de sistemas de ensino: o sistema federal, que abrangia os territórios federais e tinha caráter supletivo em relação aos estados; e os sistemas estaduais e do Distrito Federal. Nesse contexto, as escolas de educação básica, públicas e particulares, integravam os respectivos sistemas estaduais. Já as escolas superiores, públicas e particulares, integravam o sistema federal, subordinando-se, pois, às normas fixadas pela União. (Saviani, 2008)

A responsabilidade pelas instituições de ensino públicas e privadas é compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996). A União é responsável pelas instituições de educação superior mantidas pelos órgãos federais e pela iniciativa privada. Entre suas principais atribuições estão a elaboração do Plano Nacional de Educação, a organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições do sistema federal de ensino e dos territórios, a prestação de assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica, a gestão das informações sobre o progresso da educação nacional e sua disseminação, a regulamentação dos cursos de graduação e pós-graduação, além da avaliação e credenciamento das instituições de ensino superior.

Por sua vez, os Estados são responsáveis pelas instituições de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Devem organizar, manter e desenvolver esses órgãos e instituições oficiais de ensino, colaborando com os municípios na divisão proporcional das responsabilidades pela educação fundamental. Além disso, devem elaborar e executar políticas e planos educacionais, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior estaduais e garantir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. O Distrito Federal, com responsabilidades semelhantes às dos Estados, ainda é encarregado pelas instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público e pelas privadas.

Enquanto os municípios têm como principal responsabilidade as instituições de ensino infantil e fundamental, embora também cuidem de instituições de ensino médio mantidas pelo poder público municipal. Podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou formar um sistema único de educação básica. Os municípios

devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seu sistema, oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e garantir o transporte para os alunos da rede municipal.

Cada instituição de ensino pode, de forma democrática, definir suas próprias normas de gestão, considerando as particularidades regionais. No entanto, essas normas devem estar em conformidade com os órgãos, respeitando suas decisões e ordens quanto à organização e estrutura do sistema de ensino.

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), a educação escolar no Brasil é composta pela educação básica e superior. A educação básica é constituída pelas etapas do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em relação aos direitos e deveres escolares, no seu art. 4º estabelece que é dever do Estado garantir:

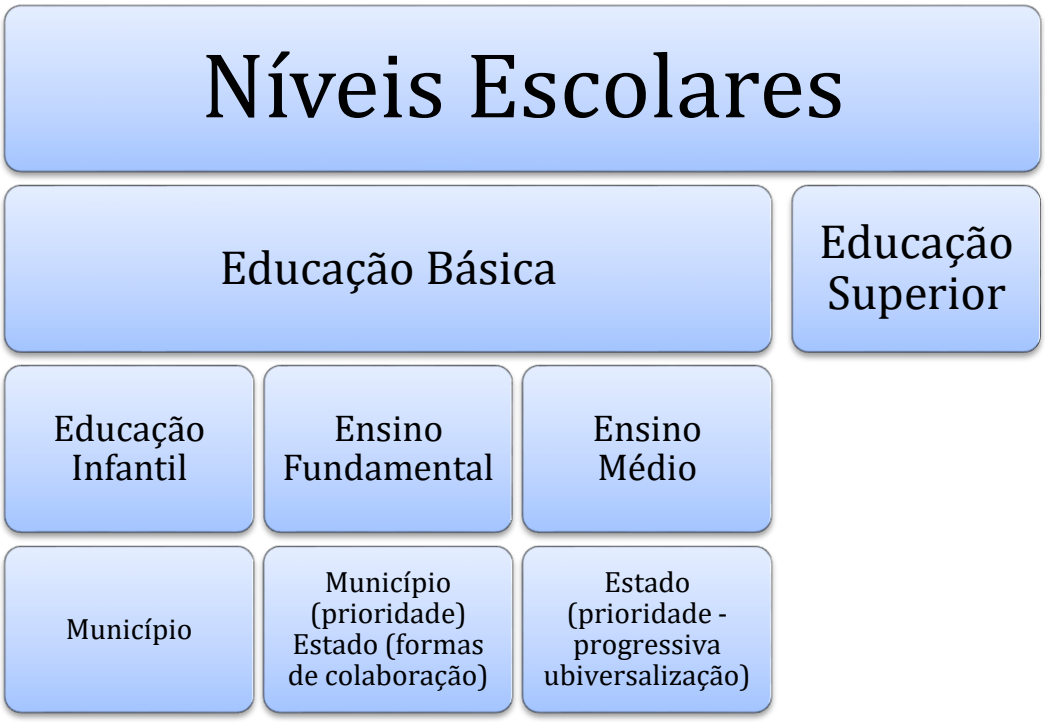
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Para compreender as nuances da Educação Básica no Brasil, é traçado um panorama geral da Educação Infantil até o Ensino Médio, com destaque do papel central do ensino fundamental como alicerce da formação educacional. Na Figura 1, apresenta-se as etapas da educação brasileira, destacando a organização dos diferentes níveis escolares, bem como as instâncias responsáveis por cada etapa.

Como pode ser observado, o ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, com uma duração de nove anos (a partir de 2006), constitui a fase mais extensa da Educação Básica, abrangendo estudantes com idades entre 6 e 14 anos. Esta etapa tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender com o domínio completo da leitura, escrita e cálculo, assim como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que sustentam a sociedade, a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e da

tolerância recíproca que sustentam a vida social (Brasil, 1996). Atualmente, é estruturado em dois segmentos: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Figura 1- Organização dos níveis escolares




Fonte: Elaborado pela autora, set. 2024.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos do 1º ao 5º ano são geralmente acompanhados por um único professor, enquanto que nos anos finais, cada disciplina é ministrada por um professor especializado em sua área específica. Como destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, além do desafio da articulação do ensino fundamental com as demais etapas da educação básica, há um desafio na passagem dos anos iniciais para os finais do EF quando “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais”. (Brasil, 2010, p. 20).

Nesta perspectiva, a preocupação está nos alunos que enfrentam essa passagem, e também nos professores. Afinal, o professor dos anos iniciais é responsável pelo processo de alfabetização e letramento dos estudantes até o 5º ano, enquanto que os professores dos anos finais - diferentes, pois cada disciplina tem um

professor - tem o papel de continuar esse processo com vistas aos conhecimentos necessários para a construção da cidadania e a posterior continuação dos estudos no Ensino Médio. O que caracteriza mais um desafio a ser pensado na área da Educação, em como pensar a formação desses professores, sobretudo a continuada.

## 1.2 A Formação Inicial e Continuada dos Professores do Ensino Fundamental

Falar sobre a formação de professores no Brasil é uma temática complexa e ampla. Neste tópico é elencado algumas informações essenciais sobre a formação de professores com foco para o ensino fundamental, incorporando os desafios, a legislação e as questões inerentes.

Historicamente, a formação continuada de professores, no Brasil, acentuou-se a partir de 1980, contudo, apenas em 1990 passou a ser vista como fundamental à construção de um novo perfil profissional do professor (Nóvoa, 1991).

A LDBEN (Brasil, 1996) no seu artigo 61, atualizado pela Lei 12.014 de 2009 (Brasil, 2009), reconhece como profissionais da Educação aqueles que estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos tanto em nível médio como superior. Com relação à formação de professores para atuação na educação básica, a mesma acontecerá em nível superior, em cursos de licenciatura plena, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Para além da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério também deverão ser promovidas pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. A formação inicial de profissionais de magistério deve acontecer preferencialmente de forma presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância, enquanto que para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância.

Previsto na LDBEN (Brasil, 1996), a União é incumbida de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o qual apresenta diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Neste caso, o Plano que está em vigência (2014-2024) possui 20 metas a serem cumpridas

em dez anos, e destas, 4 direcionam-se à valorização dos profissionais da educação, por meio de formação continuada (Brasil, 2014). São elas:

> **META 15:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> **META 16**: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
>
> **META 17**: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
>
> **META 18**: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Em resumo, a meta 15 busca garantir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam. Assim, prevê a garantia de todos os profissionais com a formação inicial em nível superior, além disso, a meta 16 visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o final do PNE e a garantia da formação continuada para todos os profissionais da educação básica.

Para além da formação inicial e continuada, as metas 17 e 18 são fundamentais para a valorização do professor em termos de condições de trabalho e salário e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, o que já era uma prerrogativa da LDBEN (Brasil, 1996). A meta 17 foca na valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, enquanto a meta 18 assegura a existência de planos de carreira para os profissionais da educação

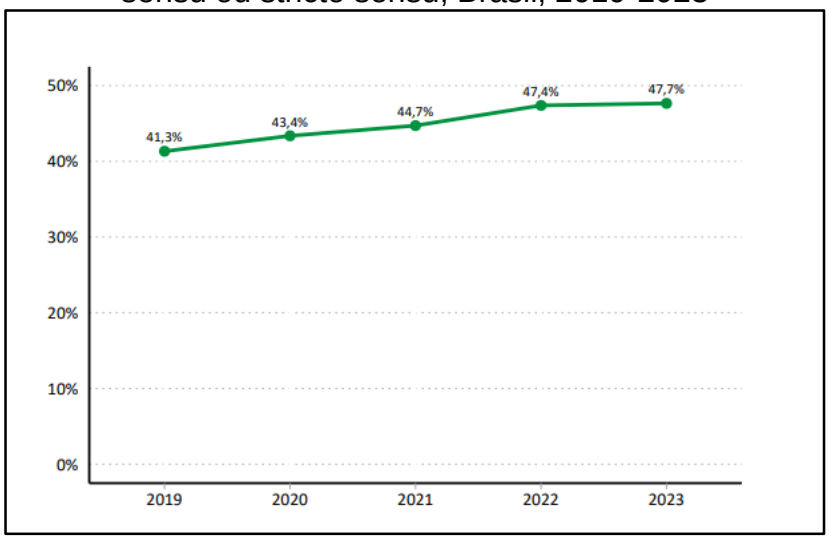
básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

O Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que considera as metas 15 e 16 do PNE, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visando garantir a implementação dessas metas, conforme delineado em seu

> Art. 8º Inciso III – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e IV – promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Assim, com base no PNE (Brasil, 2014) e neste decreto (Brasil, 2016a), há uma importante movimentação para a efetivação das metas 15 e 16, mesmo sabendo da dimensão do país e das diversidades existentes. O PNE tem um acompanhamento durante a sua execução, de forma a viabilizar as metas, em ciclos de monitoramento, com o Relatório do 4º ciclo publicado em 2022.

Gráfico 1- Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, Brasil, 2019-2023



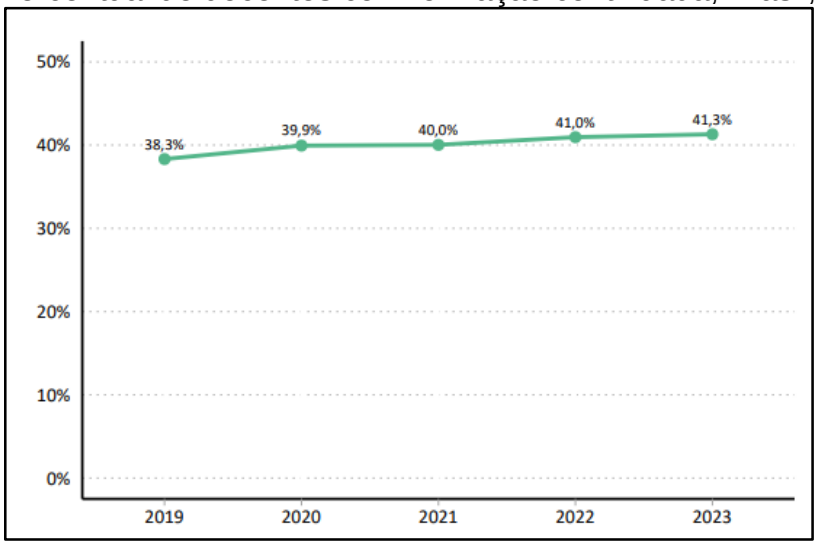

**Fonte:** Retirado do Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Brasileira de 2023 (Brasil, 2024a)

Com base nos dados do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Brasileira de 2023, os percentuais de professores da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm mostrado um aumento gradual nos últimos

cinco anos. O número de docentes com pós-graduação subiu de 41,3% em 2019 para 47,7% em 2023 como pode ser observado no Gráfico 1.

A Meta 16 é a que busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do Plano e além disso garantir a formação continuada na área de atuação a todos os profissionais da educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. O gráfico 2 indica a crescente do percentual de professores com formação continuada nos últimos 5 anos, passando de 38,3% em 2019 para 41,3% em 2023.

Gráfico 2 - Percentual de docentes com formação continuada, Brasil, 2019-2023




**Fonte:** Retirado do Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Brasileira de 2023 (Brasil, 2024a)

Com base nesses dados, é possível concluir que houve um progresso significativo no cumprimento das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) ao longo dos últimos cinco anos. A elevação dos percentuais de professores da educação básica com pós-graduação indica um avanço considerável em direção à Meta 16, que busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE. O aumento no percentual de docentes com formação continuada, reflete um esforço contínuo para garantir que todos os profissionais da educação básica recebam formação continuada. Em suma, os dados indicam uma tendência positiva na qualificação dos professores da educação básica, demonstrando que as iniciativas voltadas para a formação continuada e a formação em nível de pós-graduação estão contribuindo para o

alcance das metas do PNE, promovendo a qualificação com vistas a melhoria da educação no Brasil.

### 1.3 As legislações nacionais e estaduais para a Formação Continuada

Garantir melhorias na educação exige boa infraestrutura, profissionais qualificados, materiais atualizados, tempo e espaço para que as aprendizagens dos estudantes aconteçam. Atualmente fala-se de uma educação básica e obrigatória para a população brasileira dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, um contingente de sujeitos dentro de escolas sendo atendidos por profissionais da Educação, boa parte destes professores. Este cenário sofreu mudanças ao longo dos anos, tanto em termos do sistema educacional brasileiro, legislação e formação dos profissionais.

Neste sentido, Capitanio e Zanotto (2023) apontam que as resoluções que regulamentam a formação de professores tiveram mudanças ao longo da história.

> Um documento fundador oficial se deu em 1827, que implantava a adoção de um método mútuo, exclusivamente alicerçado numa formação prática e de curto prazo, de formação de professores. Após esse decreto, somente a partir de 1930 são criados os primeiros cursos de licenciaturas e a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Brasil, 1961), posteriormente reformulada em 1971 (Brasil, 1971). Nessa época, houve a ampliação do número de vagas em escolas para toda a população, de modo que a demanda de professores era muito maior que o número de habilitados para o cargo. Para resolver tal questão, houve a expansão de cursos de licenciaturas de curta duração em faculdades isoladas e a permissão de atuação de professores sem habilitação, constituindo assim sentidos para o ser professor e para a desnecessidade de formação para a docência, apenas alterando esse contexto com a LDB de 1996 (Brasil, 1996) que passa a exigir professores habilitados para a educação básica, tendo na formação espaço dedicado para questões práticas/didáticas. (Capitanio; Zanotto, 2023, p. 3-4)

Percebe-se que o grande avanço no campo da Formação de Professores em termos de normatização acontece após a LDBEN (Brasil, 1996) que é uma consequência do direito à educação tratado na Constituição (Brasil, 1988). A partir desses dois importantes marcos é que cresce a preocupação com a Educação, e inclusive, com a formação de professores.

Coimbra (2020), tomando por base as diretrizes e outros estudos, compreende que existem 3 modelos de formação de professores no país. O primeiro é conhecido como *modelo conteudista*, do esquema 3+1, sendo uma formação baseada em 3 anos de conteúdos específicos e o último ano de conhecimentos pedagógicos, o segundo

modelo é o *em transição* pois assume a prática como um eixo de formação e o terceiro é denominado de *modelo de resistência*, com a ampliação do termo formação com um mesmo princípio para a inicial e a continuada. “A duração de cada modelo não é determinada, pois sabemos que a história da educação, as teorias e concepções educacionais não são lineares e estáticas, são processos e, portanto, encontramos os três modelos em nossa prática educativa”. (Coimbra, 2020, p. 5)

Altenfelder (2005) aponta que vários estudos de renomados pesquisadores internacionais como Nóvoa (1990, 1995), Zeichner (2014) passaram a ser referenciados nas pesquisas sobre formação docente no Brasil e utilizados nos “documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor e os Parâmetros Curriculares Nacionais.”

A diretriz que é referenciada pela autora diz respeito à Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta Resolução teve alterações em 2004 e 2005 e foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. É importante evidenciar que neste documento falava-se sobre as diretrizes para a formação de professores de uma forma generalizada, sem especificar ou separar a formação em inicial e/ou continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002), de acordo com Coimbra (2020), se encaixa num modelo de transição, que fundamenta-se em quatro ideias centrais: da integralidade na formação entendendo o curso como de licenciatura desde o início; a associação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos ao longo do curso; a prática como um componente curricular; e, por último, a ampliação da visão sobre formação, incorporando outros espaços e possibilidades como formativas (atividades acadêmico-científico-culturais).

A revogação da diretriz de 2002 é realizada pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

> A Resolução de 2015 reitera o perfil de formação de professores/as no Brasil, implementado em 2002, e acrescenta outras ideias, incorporadas às demandas anfopeanas e a história do debate sobre formação no Brasil, quais

> sejam: amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto. (Coimbra, 2020, p. 12)

A resolução apresenta uma ampliação do que fora tratado nas diretrizes anteriores (Brasil, 2002) e debatido ao longo dos anos em termos de pesquisa e legislação e, sobretudo caracteriza a importância da formação continuada, entendendo-a como articulada à formação inicial e também responsável pela profissionalização do professor. Neste sentido, Coimbra (2020) caracteriza como modelo de resistência esta Resolução (Brasil, 2015a), pois para a autora responde de forma clara a função e para qual sociedade é explanada a formação de professores.

Com relação à questão política, Oliveira, Souza e Perucci (2018) destacam que na análise realizada das principais políticas de formação de professores criadas desde os anos 1990, há uma forte vinculação das ações elaboradas com a agenda governamental e que as mesmas têm sido organizadas pelos ciclos político-eleitorais. Nesse viés, para os autores, a formação dos professores passou ao longo dos anos por avanços, mas também por diversos retrocessos, posto que direitos já conquistados foram eliminados, e, por conseguinte, os programas de formação continuada não faziam sentido.

Quiçá com essa percepção, o Governo aprovou, em 2019, a Base Nacional Comum de Formação Docente – BNC Formação[2] – pela Resolução nº 2, dispondo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que versa sobre as diretrizes curriculares 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).

A respeito dessa resolução, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), junto com outras entidades, divulgou nota de repúdio à reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015:

---

[2] As resoluções CNE/CP 2/2019 e CNE/CP 1/2020 (Brasil, 2019a; Brasil, 2020), ambas foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024b).

> A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes, bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram, nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica-empírica da formação (ANPED, 2019, p. 1).

Contudo, o manifesto e as críticas e observações foram ignoradas. Além disso, nessa nova resolução, a formação continuada é tratada somente no Capítulo 2 “dos fundamentos e da política da formação docente”:

> VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
> VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019a, p. 3).

Nogueira e Borges (2021, p. 200) observam que a remoção de diretrizes referentes à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério trazidas pela BNC - Formação podem ser relativas à pressão de segmentos com interesses capitalistas, uma vez que o Conselho Nacional de Educação (CNE) assevera estar em sintonia com proposições de caráter tecnicista e prático, havendo interesses neoliberais que “demarcam o contexto brasileiro desde as reformas educacionais dos anos 90 e, eles têm se acentuado cada dia mais, pois a reafirmação dos seus pressupostos está por todos os cantos, descaracterizando, e protelando propostas progressistas”.

Nesse horizonte, Soares *et al.* (2022, p. 3) também compartilham da opinião de Nogueira e Borges (2021), afirmando que parece ser uma forma de controle, de prescrição e de “garantia de atendimento às demandas do mercado, legitimada pelo avanço dos aparelhos privados de hegemonia (bancos, editoras, ongs, instituições de ensino à distância etc.) sobre a educação e a formação de professores”. Nesse sentido, os professores atuam como mediadores na relação capital/trabalho. O que se percebe é que a formação continuada de professores da Educação Básica, na nova resolução, está perdendo qualidade, atenção e propósito, sendo, inclusive, deixada de lado e, em algumas circunstâncias, conforme Nogueira e Borges (2021), aparece atrelada a aspectos de compensação.

No entanto, o que fica evidente é que a formação continuada deve existir para que haja o cumprimento do que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, também, não deve estar atrelada somente a cursos práticos, sem significado para o cotidiano dos professores. A formação continuada deve estar intrinsecamente relacionada às transformações do mundo, às novas abordagens que a atualidade exige, e às propostas educacionais. Sem embargo, o que os estudiosos indicam é que a formação docente precisa ser revista, integrando formação inicial e continuada de maneira contextualizada, que traga resultados de acordo com realidade diversa dos professores e dos alunos.

Ao se começar a analisar a nova Resolução, é importante enfatizar que ela surge para atender às “novas” demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se estabelecem em torno de competências a serem aprendidas e ensinadas, logo, a formação continuada deve ocorrer sempre considerando as competências “exigidas dos professores para responderem às demandas e novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidas aos alunos”. (Soares *et al*., 2022, p. 4).

Para Soares *et al.* (2022, p. 5), a BNCC não foi construída democraticamente, muito menos por um processo colaborativo e seguem dizendo que não houve preocupação e intuito de “atender aos interesses de uma educação pública, de qualidade, igualitária e socialmente justa”. Além disso, versam que faltou debate sobre o processo constitutivo da BNCC, embora a promessa inicial era de que haveria participação efetiva e seria levada em consideração a diversidade cultural e a origem dos seus alunos.

Todavia, não foi e não é o que aconteceu com a resolução aprovada, que segue uma perspectiva tecnicista de ensino, e que, ao se valer do termo competências, traz um conceito muito complexo e polissêmico, engessando o “fazer pedagógico” e, por conseguinte, desenvolvendo uma homogeneização educacional, visto que se volta aos interesses mercadológicos do capitalismo, transformando o trabalho escolar em circunstâncias de punição ou de premiação. Outrossim, “o modelo de condução de bases comuns de formação, descaracterizam a docência e a discência a partir de uma falsa democratização e compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes ‘essenciais’”, pois ao colocarem como base o saber fazer, operar e praticar conceitos evidencia que o foco é uma educação para o trabalho (Soares *et al*., 2022, p. 8).

Tal como vem sendo apontado por muitos estudiosos há tempo, a formação dos professores deve ser um processo contínuo e deve estar atenta ao contexto e a realidade escolar, assim como conhecendo e respeitando as possibilidades de realização e continuidade dessa formação, segundo a carga horária dos professores. Contudo, as reformas implementadas em 2019 e 2020 estão carregadas de uma visão restrita e instrumental de docência, que não articula teoria e prática, muito menos a visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva. Essa afirmação se sustenta ao se observar as competências exigidas na BNC-Formação Continuada:

> 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
> 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
> 3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
> 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e

> fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
> 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019a).

Essas competências se alinham às apresentadas na BNCC, deixando claro que são cartilha a ser seguida, logo, realizam o cerceamento da autonomia dos professores, da possibilidade de reflexão e crítica (fundamentais para a formação integral das pessoas), demonstrando o viés neoliberal que têm.

Como já evidenciado por Oliveira, Souza e Perucci (2018), os ciclos político-eleitorais têm importante influência sobre as políticas de formação de professores. O exemplo mais atual é que com a eleição de 2022 e o retorno do Partido dos Trabalhadores ao poder brasileiro, há uma retomada no espaço educacional com a revogação da BNC - Formação em maio de 2024. Neste sentido, os avanços e retrocessos vão sendo marcados ao longo dos anos e dos governos, dificultando um real processo de melhoria e afinamento de ideias para o campo educacional.

Assim, a legislação nacional vai sofrer alterações ao longo do tempo, o que é esperado, considerando a necessidade de avanço a partir de estudos e pesquisas, e não por viés político. Isso acaba interferindo nas legislações e diretrizes que os estados brasileiros delineiam e organizam para a normatização do seu sistema educacional. Portanto, para além da diversidade de contextos educacionais no Brasil, incluindo as condições e realidades regionais, a regulamentação da formação

continuada de professores tem variações[3] em cada estado, o que implica abordagens e necessidades distintas.

### 1.4 Concepções para uma Formação Continuada: significativa e necessária

Neste sentido, compreender qual a concepção sobre formação continuada é tratada por esta pesquisa é um pilar essencial para a construção desta dissertação. A formação continuada de professores é um tema importante para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. No entanto, muitas vezes, a mesma não considera as reais necessidades e demandas dos professores, o que pode torná-la menos efetiva. A formação continuada deve ser interessante para o professor e realmente contribuir para o seu desenvolvimento profissional, partindo das necessidades reais do contexto que está inserido. Assim, olhar para as vontades e as necessidades na formação continuada, permeia o posicionamento do professor enquanto um profissional capacitado e inserido na escola, tomando por base a legislação e outras demandas.

Altenfelder (2005) aponta as diversas nomenclaturas (treinamento, reciclagem, capacitação ou formação continuada) que ao longo dos anos foram utilizadas para referir-se à formação continuada do professor, termo que é o mais utilizado atualmente. A autora salienta que não se pode “pensar a formação de professores sem uma análise crítica que possibilite pensar a serviço de que estão as ações de formação e em que medida podem caminhar na superação da dicotomia entre teoria e prática”. (Altenfelder, 2005).

Para André (2010) a formação continuada faz parte da formação docente, juntamente com a formação inicial. É por meio da formação continuada que se faculta aos professores adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, tendo como meta a aprendizagem do aluno. A formação continuada viabiliza a reflexão sobre a prática pedagógica, levando o professor a rever e ponderar sobre o processo de aprendizagem e a formação cidadã. Além disso, possibilita que o docente entenda e passe a se ver como mediador da aprendizagem, fomentando, por conseguinte, a autonomia do educando.

---

[3] A busca pelos documentos que normatizam a Formação Continuada de Professores no âmbito estadual mostrou a variedade, bem como a dificuldade de obtenção dos documentos. Nas distintas legislações estaduais foram encontrados Planos Estaduais de Educação, Referenciais Curriculares, Estatutos do Magistério, Leis, Resoluções e decretos com teor distintos.

Neste debate sobre os processos de formação continuada, Demo (2007) traz contribuições basilares, dentre elas, reforça que fazer um investimento na qualidade da aprendizagem do aluno significa investir na qualidade do docente, isso porque ao passar pela formação continuada, o profissional aprende a exercer melhor sua profissão, e os frutos disso refletem na vida educacional e social dos discentes. Para o autor, as formações continuadas são reconstruções dos saberes, sempre atentando para uma formação ética tanto de quem ensina e quanto de quem aprende.

Há mais de 30 anos, Nóvoa (1990) já alertava para importância de que o professor fosse o protagonista da formação e das reformas educacionais:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1990, p. 16).

Nesse viés defendido pelo autor, o professor deve ser protagonista da sua própria formação continuada, garantindo a formação de um profissional reflexivo e com consciência do seu desenvolvimento profissional. É urgente “(re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (Nóvoa, 1995, p. 25).

Nesse enredo, a formação continuada pode ser entendida como um processo

> [...] que abrange a dimensão crítico-reflexiva, que vê o professor como sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia profissional que advêm da permanente apropriação do saber e da interação com os demais sujeitos do processo educativo (Azevedo *et al.*, 2010, p. 250).

Sendo assim, conforme Freire (1996), formar é mais do que treinar e desenvolver destrezas. Em razão disso, a formação continuada de professores concerne muito mais do que apenas o professor, inclui os outros profissionais da Educação e deve acontecer em âmbito teórico, pedagógico e educacional, sempre refletindo-se acerca das formas de ensino, objetivando que ocorram, realmente, transformações. Para além disso, é possível afirmar que a formação continuada do professor é um processo de aprendizagem que propicia ao docente explorar tudo que aprende mais abrangentemente, resultando em qualidade no ensino. E, nessa toada,

traz a necessidade de buscar novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, tencionando atender a demanda do professor no cotidiano da sala de aula, capacitando-o para a prática docente.

Nesta mesma perspectiva, para Imbernón (2015, p. 80) a formação é um dos elementos chaves, “sem formação docente não há futuro, há rotina, chateação e má-qualidade do ensino”. Além disso, o autor aponta algumas mudanças para a formação (inicial e sobretudo na permanente), reconhecendo que a mesma deve se apoiar na “reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes”, enfatizando que “os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”. (Imbernón, 2015, p. 81).

Nesse linhame, André (2010) ao delimitar a Formação de Professores como um campo de estudos, esclarece que, se em 1990, as pesquisas focavam em mostrar que havia tratamento separado, isolado, entre formação inicial e formação continuada, contudo, nos estudos de 2000, o foco mudou, passaram a buscar a superação dessa dicotomia, centrando-se nas concepções, representações, saberes e práticas do professor. E, mais recentemente,

> os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área. (André, 2010, p. 179).

Nota-se, no cenário atual, o quão importante a formação continuada se faz, visto que, tantas vezes, ademais de atualizar o professor, completa lacunas vindas da faculdade. Nessa linha, Nóvoa (2017) aponta a imprescindibilidade de valorizar o *continuum* profissional – pensar a formação inicial em conjunto com a indução profissional e com a formação continuada. Outra afirmação do autor pertinente a este momento é a de que nem sempre o professor reconhece devidamente o seu papel e a sua função formadora, então, enquanto não há uma reorganização universitária dos cursos de licenciatura, formações continuadas carregadas de significados conseguem aprimorar e/ou possibilitar ao docente uma visão da sua importância e função enquanto formador. Assevera que programas de formação continuada devem se destinar a suprir “deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas”, desenvolvendo-se “no espaço da profissão,

resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente" (Nóvoa, 2017, p. 1125). Outrossim, enfatiza que a evolução dos professores depende muito da formação continuada.

Nóvoa (2017), ao defender, tal qual André (2010), que atrelada à formação continuada vem a formação do professor, argumenta que é preciso reconhecer que existe um problema quanto a esse quesito e é urgente uma transformação do campo da formação docente. Nesse sentido, aponta um caminho – a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. Justifica seu ponto de vista, explicando que a "universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais" (Nóvoa, 2017, p. 1112).

Assim, o autor aponta para essa transformação, um novo lugar institucional para a formação de professores (Nóvoa, 2017). Este lugar tem como características ser: i) um entre-lugar entre a universidade, a escola e as políticas públicas que reforce "a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação"; ii) lugar de entrelaçamentos, numa projeção da docência como uma profissão baseada no conhecimento, que requer a convergência e a colaboração; iii) um lugar de encontro em que as experiências e os conhecimentos de todos sejam valorizados a partir da colaboração, "todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica"; e iv) um lugar de ação pública, em que o lugar com as características anteriores é permeado da realidade, portanto "é preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais".

Nesse entendimento de que a formação dos professores deve ser repensada, desde a formação nas universidades, é defendida, também, por Zeichner (2014), quem assegura que o modelo tradicional não dá conta da realidade hodierna dos universitários e, muito menos, das escolas.

> parece incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Muitos desses programas "críticos" veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola. (Zeichner, 2014, p. 2214).

Ou seja, o autor aclara que há uma visão, ainda, de que os universitários fazem parte de uma elite e, ao lecionarem, exercem uma função “missionária”. E salienta outra contradição, o fato de que a formação não contempla o crescimento da diversidade, na maior parte do mundo, os programas de formação docente são desenvolvidos sem que seja, deveras, reconhecida a experiência de refugiados, imigrantes, indígenas e tantos outros. Por conseguinte, necessita-se uma mudança nos programas de formação de professores, sobretudo na formação continuada, sendo importante adequar as necessidades formativas dos docentes com as proposições dos responsáveis pelas formações, conforme Altenfelder (2005) é preciso “romper a falta de diálogo e a insatisfação que permeiam as relações”. Assim, é importante adentrar nas pesquisas e dissertações que versam sobre a formação continuada de professores e que interessam a este estudo.

# 2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE DISSERTAÇÕES E TESES DESENVOLVIDAS ENTRE 2018 E 2022

A revisão de literatura, para Morosini (2014), vai ao encontro de diferentes ciências, visando encontrar conhecimentos elaborados, discorrer sobre os mais variados assuntos e pensar em possibilidades para contribuir com o meio social. Nessa linha, Dorsa (2020) explica que a revisão de literatura oportuniza o encontro de pesquisas com outros afins, tal como a análise da metodologia que utilizaram, e, dessa forma, possibilita o desenvolvimento de textos acerca de determinados temas, desde um prisma histórico, em nível nacional ou internacional.

Partindo-se dessa noção, o presente estudo iniciou com a busca de produções científicas a respeito da temática formação continuada de professores, a fim de identificar, registrar e categorizar os estudos referentes a esse tema, conforme aponta Morosini (2014). Isso porque a revisão de literatura cumpre a função de compor uma linha de raciocínio com o objetivo de guiar a leitura dos pesquisadores e deve ter como pergunta chave: o que foi desenvolvido por outros pesquisadores sobre este tema? (Dorsa, 2020).

A partir deste estudo, o pesquisador pode identificar lacunas no conhecimento, falhas metodológicas em estudos anteriores, bem como possíveis contradições e inconsistências nas conclusões de diferentes investigadores. Com base nessa análise crítica, o pesquisador define as questões de pesquisa, justificando a importância da pesquisa para a área.

Além disso, o estado do conhecimento indica a pertinência prática da pesquisa, evidenciando como as questões de pesquisa estão relacionadas a problemas reais e como as descobertas podem ter impacto na vida das pessoas. Desse modo, realizou-se o levantamento no período de 24 de outubro a 05 de dezembro de 2022 e o mesmo é apresentado a seguir.

## 2.1 Sobre o Levantamento

O levantamento de dados efetuou-se no Banco de Teses e Dissertações da CAPES[4]. Utilizaram-se os descritores “formação continuada de professores”, “formação continuada na perspectiva do professor” e “ressignificação da formação continuada de professores”. No primeiro momento da busca no acervo da Capes, sem o emprego de filtros, contemplando todas as áreas do conhecimento, todos os anos publicados, e com a utilização das aspas (“ ”), foram encontrados 4.674 resultados para “formação continuada de professores”, 2 resultados para “formação continuada na perspectiva do professor” e 3 resultados para “ressignificação da formação continuada de professores”. Uma nova busca foi realizada sem a utilização das aspas (“ ”), resultando em 9.671, 3.142 e 482 resultados respectivamente.

Assim, a fim de possibilitar uma visão mais ampla e atual dos movimentos de pesquisa, mais próximos ao objeto de pesquisa deste trabalho, optou-se por combinar descritores, incluindo novos, o que resultou em diferentes resultados.

Na segunda busca restringiu-se a investigação às pesquisas dos últimos cinco anos, de 2018 a 2022, e foram aplicados os seguintes filtros: digitação do descritor entre aspas no campo assunto*; c*ombinação de descritores, ambos entre aspas e mediados pela palavra *AND* em letras maiúsculas; e “educação” como área conhecimento.

Com a combinação de “formação continuada de professores” *AND* “ensino fundamental”, foram encontrados 1.221 resultados. Aplicado o filtro de ano (2018 a 2022), restaram 618 resultados e, com a aplicação do filtro da área do conhecimento Educação, restam 277 trabalhos, dos quais 50 foram avaliados posteriormente. Vale destacar que a pesquisa voltar-se-á para o ensino fundamental, o que justifica o refinamento com este descritor.

Optou-se por manter o descritor “formação continuada na perspectiva do professor”, porém a busca foi realizada sem o uso de aspas (“ ”), a fim de possibilitar a análise de um número mais considerável de teses e dissertações. Desta forma, os achados foram, conforme já mencionado anteriormente, 3.141. Com o refinamento dos anos (2018 a 2022), houve diminuição dos resultados para 1.941 trabalhos e,

[4] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

refinando a área do conhecimento (Educação), restaram 968 trabalhos, dos quais os 50 primeiros trabalhos foram escolhidos para serem analisados.

A terceira busca deu-se com a combinação dos descritores “ressignificação” *AND* “formação continuada de professores”, gerando 176 resultados. Refinando a área do conhecimento (Educação), restam um total de 62 trabalhos. Devido ao número reduzido de trabalhos, decidiu-se não aplicar os demais filtros selecionados para a pesquisa e os 50 primeiros trabalhos foram analisados.

Alguns trabalhos não foram localizados na plataforma de pesquisa utilizada ou não se conseguiu autorização para acesso do arquivo na íntegra. Para fins de uma nova tentativa de busca, escolheu-se fazer uma pesquisa na internet, porém, mesmo assim, alguns títulos não foram encontrados. Dos 150 trabalhos pretendidos, foram localizados e analisados 128.

Para organização dos dados coletados, elaborou-se o estudo de cada trabalho selecionado, levando em consideração itens como: grau, título, autor, resumo, ano, universidade e região. Após a análise dos dados coletados, entendeu-se que alguns deles não possuíam afinidade com o objeto de estudo desta dissertação e outros se repetiam nos descritores selecionados para a pesquisa. À vista disso, empreendeu-se um refinamento mais preciso para buscar os estudos que mais se aproximassem à ideia da pesquisa. Para seleção destes trabalhos, primeiramente, eliminaram-se trabalhos repetidos e, na sequência, foram examinados os resumos dos referidos estudos.

Neste refinamento, identificaram-se três trabalhos que se repetiram entre os descritores de “formação continuada de professores” *AND* “Ensino Fundamental” e “formação continuada na perspectiva do professor”, um trabalho que se repetiu dentro do descritor “formação continuada na perspectiva do professor” e outro no descritor “formação continuada de professores” *AND* “Ensino Fundamental”, sendo eliminados, ao total, cinco trabalhos.

Na sequência, iniciou-se a leitura detalhada dos resumos referentes aos 123 trabalhos, selecionando-se aqueles que mais se aproximassem da temática investigativa desta pesquisa. Nesse momento, foram desconsiderados 12 trabalhos concernentes à busca nos descritores “ressignificação” *AND* “formação continuada de professores”; 19 trabalhos relacionados à busca com o descritor “formação continuada de professores” *AND* “Ensino Fundamental”, e 14 trabalhos atinentes ao descritor

“formação continuada na perspectiva do professor”. Ao final desse processo, restaram 78 trabalhos para serem avaliados.

O Gráfico 3 apresenta o número de produções encontrados por ano e descritor:

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por ano e descritores

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa do Estado do Conhecimento (2022)

Em continuidade, pretendeu-se reconhecer em quais regiões se concentram as pesquisas tangentes ao tema investigado. Criou-se um mapa, dividido por regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), numerando-o de acordo com o tipo de trabalho, conforme a Figura 2.

Nota-se que as cinco regiões estão contempladas, em cada uma há produções de algum estado, havendo maior número de trabalhos na Região Sudeste (17 dissertações de Mestrado Acadêmico, 13 dissertações de Mestrado Profissional e sete teses de Doutorado), na sequência, a região Sul, (13 dissertações de Mestrado Acadêmico, 3 dissertações de Mestrado Profissional e cinco teses de Doutorado). Depois, com 13 dissertações de Mestrado Acadêmico, uma dissertação de Mestrado Profissional e três Teses de Doutorado, na Região Nordeste. A Região Centro-Oeste também tem um número significativo de produções – quatro dissertações de Mestrado Acadêmico, uma dissertação de Mestrado Profissional e duas teses de Doutorado. E, por fim, a Região Norte conta com cinco dissertações de Mestrado Acadêmico e uma tese de Doutorado.

Figura 2 – Mapa das regiões de concentração das pesquisas tangentes ao tema investigado

Fonte: Elaborado pela Autora, com base na pesquisa do Estado do Conhecimento (2022)

A quantidade de produções por região mostra-se destoante, e isso tem uma justificativa no tempo de fundação dos Programas de Pós-graduação (PPGs) e quantidade de cursos por região. Os cursos mais antigos são, exatamente, da região Sudeste que, por seu turno, é a que mais apresenta produção dentro da temática deste projeto. Explicando melhor, de acordo com a Capes (Brasil, 2019b), em abril de 2019, a Área de Educação contava com 270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional. Tais cursos se organizam em 184 Programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmico, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional. Nesse rumo, o mesmo documento informa que, no “período que abrange 2007 a abril de 2019, uma expansão do número de Programas de Pós-Graduação em Educação, passando de 78, em 2007, para 184 no final do período observado, ou seja, uma elevação de 136%” (Brasil, 2019b, p. 4):

> A região Norte foi a que teve a maior expansão percentual no período em análise, passando de 3 para 13 programas (mais de 333% de aumento). A região Nordeste teve um aumento de quase 209%, a região Sudeste de 92%, a Sul de 147% e a Centro-Oeste um aumento de 257%. De toda forma, a região Sudeste continua concentrando a maior parte da oferta de PG em Educação no Brasil, com 73 programas, o que representa quase 40% do total de oferta da Área. O Norte brasileiro, mesmo tendo o maior crescimento nos anos recentes, ainda conta com apenas 14 programas, que representam menos de 8% da pós-graduação em educação no país (Brasil, 2019b, p. 4).

Nessa linha, já em 2013, o Documento de Área (Brasil, 2013) reiterava que não havia um crescimento uniforme dos PPGs da área de Educação, relatando que, após dois triênios de expansão contínua e majoritária na região Sudeste, percebe-se a partir de 2006 um crescimento intenso em todas as demais regiões, no entanto, persiste a grande assimetria entre Sudeste/Sul. O documento ainda apresenta um dado essencial ao entendimento dos resultados deste projeto: cinco dos sete programas fundadores da Área, em 2000, já existiam desde a década de 1970 e estão localizados na região Sudeste.

Em 2021, Castro e Oliveira publicaram um estudo destacando que, de 2010 a 2016, a região Nordeste concentrava 32 PPGs, a região Centro-Oeste possuía 13 PPGs e a região Sul contava com 33 PPGs. E a Sudeste prevalecia:

> É na região Sudeste onde se concentra o maior número de PPGEs em educação do Brasil, em todas as esferas. No setor privado, o número de PPGEs cresceu 77,8%, a rede federal cresceu 73,3% e a rede estadual cresceu 50,0% no período de 2010 a 2016. Os PPGEs na administração municipal somente começaram a surgir na região Sudeste no ano de 2014 (um programa), apresentando um número de 2 (dois) programas no ano de 2016, o que significa 100% de aumento (Castro; Oliveira, 2021, p. 16).

Feitas as devidas explicações, em continuidade, optou-se, também, por separar os trabalhos por temática[5], tencionando examiná-los com mais cuidado. Separou-se, a partir da leitura dos resumos, assuntos ligados à prática pedagógica, totalizando 20 trabalhos; acerca da relação do supervisor/coordenador pedagógico na formação continuada de professores, 12 trabalhos; relação da formação continuada de professores e uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), 6

---

**5** As temáticas foram: 1) Formação Continuada de Professores e contribuições para a prática pedagógica; 2) Formação continuada de professores e sua relação com o supervisor/coordenador pedagógico; 3) Formação Continuada de Professores e inclusão; 4) Formação Continuada de Professores e sua relação com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS); 5) A Formação Continuada de Professores e as políticas públicas; 6) Formação Continuada e as necessidades formativas de professores; e 7) A formação continuada de professores e outras abordagens correlatas

trabalhos; formação continuada de professores e inclusão, 9 trabalhos; levantamento de necessidade para formação continuada de professores, 6 trabalhos; políticas públicas na formação continuada de professores, 19 trabalhos; e outros assuntos relacionados, 6 trabalhos. Os trabalhos selecionados por temática estão organizados nos Quadro 3 a 9 no APÊNDICE A.

A partir desta análise e organização, se empreendeu uma análise aprofundada das distintas temáticas que emergiram das pesquisas sobre formação continuada de professores. Esta jornada conduziu numa exploração meticulosa dos temas que refletem a riqueza e a diversidade dos estudos já realizados nesse campo. Compreende-se, com o devido rigor, as nuances da prática pedagógica, os vínculos entre supervisores e coordenadores pedagógicos, bem como as relações entre formação continuada e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), inclusão, levantamento de necessidades e as nuances das políticas públicas nesse cenário. Cada uma dessas divisões foi examinada minuciosamente, contribuindo para uma compreensão aprofundada das dinâmicas que permeiam a formação continuada dos professores. Assim, foram elencadas dez pesquisas das 78 como essenciais para este trabalho.

## 2.2 Uma análise crítica dos trabalhos relacionados a esta pesquisa

Os achados a partir da busca por dissertações e teses mostram que a formação continuada deve proporcionar espaços de reflexão e discussões entre os docentes acerca de como e por que os professores fazem o que fazem. Essa reflexão é essencial para a produção de saberes voltados para a solução dos problemas que dificultam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a formação continuada necessita entender o processo de desenvolvimento da prática docente e o contexto social e econômico em que a escola está inserida, tal como os educadores.

Nesse sentido, é pertinente voltar o olhar às dez pesquisas consideradas equivalentes ao que se busca neste trabalho, esquematizadas no Quadro 1. Destaca-se que o intuito foi identificar os objetivos almejados e conclusões acerca dos estudos.

Quadro 1 – Trabalhos relacionados à pesquisa

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR | Dissertação | Fernando Corrêa | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Paraná | 2018 |
| Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental I de Frutal-MG | Dissertação | Patrícia Mara Almeida Garcia | Universidade de Uberaba | Minas Gerais | 2019 |
| Diagnóstico de necessidade de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG | Dissertação | Rafaela Mariane Sousa Nunes Da Silva | Universidade de Uberaba | Minas Gerais | 2019 |
| Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica | Tese | Judenilson Teixeira Amador | Universidade Federal do Pará | Pará | 2019 |
| A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard- ACRE | Dissertação | Maria Elisangela Martins Da Silva Mendonça | Universidade Federal do Acre | Acre | 2021 |
| Formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey | Dissertação | Adilson Pastore | Universidade Federal da Fronteira Sul | Rio Grande do Sul | 2018 |
| Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da rede municipal de Santo André | Dissertação | Priscila Barbosa Nunes Valente | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2020 |
| Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor | Dissertação | Rosely Furtado Roca | Fundação Universidade Federal de Rondônia | Rondônia | 2019 |
| Políticas públicas para a formação de professores: ressignificação da prática pedagógica | Dissertação | Neusa Cristina Pereira | Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul | 2009 |
| Formação continuada em educação: em busca de quê? | Dissertação | Silvina Maria Moura Antonio | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | 2007 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A primeira análise foi da dissertação de Silvina Maria Moura Antonio, publicada em 2007, intitulada “Formação continuada em educação: em busca de quê?” que explora a evolução da formação continuada em Nova Iguaçu de 1990 a 2006, investigando o papel do espaço público educacional e suas mudanças. Examina programas de formação para professores, analisando como políticas públicas impactam a concretização da formação. Destaca visões variadas sobre a formação docente e seu impacto nas práticas pedagógicas e escolares.

No âmbito pedagógico, o trabalho destaca que os professores enfrentavam forte pressão durante as capacitações para aplicar exatamente o que tinham aprendido da maneira transmitida. Essa pressão é respaldada por um testemunho de uma professora que compartilha sua experiência de ser avaliada com base em critérios desconhecidos da dinâmica de sua sala de aula e das complexidades práticas de seu trabalho. Esses avaliadores questionavam a eficácia da teoria pedagógica proposta para o contexto específico de seus alunos.

Em relação ao formato da formação, a pesquisadora destaca que houve uma mudança significativa em 2006. De acordo com o texto, os dois fatores que levaram a uma mudança no processo de formação continuada em 2006 foram a mudança de governo, que trouxe para a equipe da Secretaria profissionais com valores diferentes daqueles que antes norteavam a ética do mercado na concepção de escola pública, e a parceria com uma universidade pública, cujos representantes compartilhavam desses novos valores, resultando em uma crítica à lógica anterior e na implementação de um programa que propunha discussões sobre a prática pedagógica através de cinco projetos distintos.

De acordo com o texto, os professores conceberam a formação continuada na qual participaram como uma oportunidade para desenvolver atividades que envolviam reflexões individuais seguidas por discussões coletivas no grupo. Essas atividades não apenas se limitaram à prática em sala de aula, mas também foram evidenciadas durante o Festival Literário de 2006. Enquanto algumas professoras solicitaram atividades práticas para aplicação direta em suas salas de aula, essa abordagem não foi considerada como uma falha do programa de formação. Pelo contrário, essa demanda abriu espaço para refletir sobre o equilíbrio entre abordagens práticas e teóricas na formação, questionando a ênfase na prescrição em detrimento da criação e apropriação do saber teórico que dá sentido à prática pedagógica. Isso sugere que os professores compreendem a formação como uma oportunidade para integrar teoria

e prática, reconhecendo a interdependência entre ambas para um desenvolvimento educacional eficaz.

Nessa linha, observa que os professores estão à procura de espaços em que possam debater acerca da diversidade da prática pedagógica e que essa discussão colabore na transformação dos aspectos desta prática que se revelam inadequados na avaliação dos seus praticantes. Também, mesmo entendendo que possa não haver receita de bolo, evidencia que há certa demanda de formações que tragam a realidade e os problemas da sala de aula, como deveria ser pensado em uma forma de avaliação, ou seja, verificar a efetividade do trabalho frente aos resultados esperados. Considera como ponto positivo, além de outros, a vontade da equipe formadora em ouvir as necessidades iniciais dos professores e liberdade que tiveram em escolher seus percursos formativos dentre as opções ofertadas.

Na sequência, o estudo de Neusa Cristina Pereira, com as “Políticas Públicas para a formação de professores: ressignificação da prática pedagógica”, uma dissertação publicada em 2009, que objetiva discutir o processo de formação continuada docente por meio da análise de experiência pedagógica embasada na práxis e desenvolvida com um grupo de professores de uma escola comunitária do município de Giruá, região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, da qual participaram 17 profissionais. O projeto de formação continuada de Pereira (2009), baseado na ideia de desenvolver um processo de práxis, foi ofertado ao grupo no ano de 2007, trazendo claros objetivos de elaboração a partir das motivações, necessidades e objetivos dos participantes, já trabalhando com a certeza de que a probabilidade de sucesso seria maior do que os cursos com atividades e objetivos determinados por agentes externos.

É válido destacar que a maioria dos professores do estudo de Pereira (2009) manifestou a opinião de que a formação deveria ser fundamentada na troca de experiências, o que proporcionaria conhecer e aplicar novas e diferentes técnicas em sala de aula. Pereira (2009) constatou que grande parte do grupo pode mudar o conceito de que a “teoria é uma coisa e prática é outra” para a ideia de que a teoria pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia, no domínio do conteúdo, no conhecimento do processo de ensino e aprendizado, concedendo liberdade de criar e transformar o contexto educacional. Em síntese, em muitos casos, políticas públicas pensadas para a formação de professores colocam-lhes como meros expectadores, ficando evidenciado que para o desenvolvimento da educação e práxis pedagógica é

viável que se ofereça momentos coletivos de formação no contexto da escola, oportunizando a construção de uma identidade profissional em que os professores possam ser protagonistas de suas práticas. Destaca-se um trecho dos estudos de Pereira (2009, p. 82) ao falar que

> Toma-se imprescindível articular ações orientadas na construção coletiva de políticas públicas para uma educação de qualidade, somente a vontade dos professores não basta, pois existe uma lei maior, que organiza todo um sistema, apontando indicativos e que muitas vezes também impõe condições.

Na trilha da investigação empreendida, torna-se inquestionável a importância de entrelaçar ações que se orientem pela construção coletiva de políticas públicas voltadas à educação de qualidade. Nesse contexto, fica evidente que a mera intenção dos professores não se configura como suficiente, uma vez que existe uma estrutura regulatória mais abrangente que permeia todo o sistema educacional. Essa legislação não apenas fornece diretrizes, mas também estabelece indicativos e, por vezes, impõe determinadas condições. No âmago dessa pesquisa, a compreensão dessa complexa interação entre os anseios dos educadores e as normativas vigentes desvela perspectivas cruciais para a efetividade da formação continuada de professores e sua relação com as aspirações educacionais.

O próximo trabalho apreciado é a dissertação de Adilson Pastore, intitulado “A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey”, publicada no ano de 2018. O referido trabalho objetivou observar a formação continuada de professores em escolas públicas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia - Estado de Santa Catarina, além de diagnosticar a perspectiva teórico/metodológica dos encontros formativos, buscando entender a participação dos professores nestes momentos e, a partir disso, propor sugestões de incentivo para organização da formação continuada nas escolas, sob a luz do pensamento reflexivo de John Dewey. Como contribuições, a pesquisa frisa a importância dos encontros de formação continuada centrados nas próprias escolas, constituindo professores reflexivos, alertando que modelos de formação vindos de fora do cenário escolar podem causar o não envolvimento dos professores. Pastore (2018) afirma que foram observadas resistências em relação à compreensão do conceito de “professor reflexivo”. Isso pode ser atribuído à falta de compreensão completa por parte de muitos educadores ou às dificuldades práticas que surgem ao

tentar aplicar essa abordagem no cotidiano escolar. No entanto, é de extrema importância que haja confiança em um modelo de formação contínua que ocorra dentro das próprias escolas. Essa abordagem permitiria a percepção da importância da reflexão coletiva, em contraposição à ideia de reflexão individual do professor. Nesse contexto, o estudo focalizou o conceito de professor reflexivo sob a ótica do pensamento reflexivo de Dewey. Segundo esse ponto de vista, o professor reflexivo é considerado alguém que não se fundamenta em definições ou soluções preestabelecidas. O professor reflexivo, que pode ser desenvolvido nas escolas por meio dos encontros de formação, é aquele que constantemente questiona sua prática pedagógica diária, reavalia sua interação com os alunos e a relação com o conhecimento.

O planejamento precisa levar em conta os aspectos da escola, compartilhando práticas exitosas e relevantes, valorizando aspectos interdisciplinares; outra necessidade que os formadores devem considerar é a valorização dos saberes e experiências docentes.

O quarto texto, de autoria de Priscila Barbosa Nunes Valente, “Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da rede municipal de Santo André”, dissertação apresentada em 2020, tenciona conhecer as necessidades formativas dos professores alfabetizadores dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental do município de Santo André, elaborando apontamentos para uma formação, com base na análise das possíveis contribuições das experiências formativas que vivenciaram na própria rede e no levantamento de suas necessidades formativas.

Como resultados da pesquisa de Valente (2020), tem-se que os professores que ingressaram na rede nos últimos quatro anos ainda não passaram por nenhuma formação específica para alfabetização, já os professores com mais tempo de atuação participaram da formação Ação-Escrita, e a grande maioria, da formação Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Destas, os relatos mostram que as formações foram bastante significativas no que diz respeito à teoria e prática, visto que proporcionaram reflexões sobre novas possibilidades de trabalho com diferentes estratégias pedagógicas, além de autoconhecimento. A troca de experiências foi outro ponto enfatizado, posto que houve enriquecimento da prática pedagógica a partir da contribuição dos pares. Ainda, a pesquisa sinaliza alguns desafios ligados à rede e/ou à escola, tais como a grande quantidade de alunos por turma, a falta de apoio familiar

ou o atendimento aos alunos com transtornos de aprendizagem ou mesmo deficientes.

Como proposta de formação, Valente (2020) levanta a possibilidade de trabalhar estas temáticas, entre outras, que devem abordar o dia a dia do professor e suas dificuldades, articulando necessidades reais ao desenvolvimento profissional, sempre alinhadas às demandas formativas dos professores. Além disso, seria pertinente os professores serem previamente consultados das pautas formativas e metodologia a ser utilizada. Aborda-se, no trabalho, a precisão de a formação propiciar vivenciar práticas que se espera que conduzam posteriormente, e que estas possam possibilitar a reflexão sobre a própria prática. Por fim, deve-se levar em consideração as carências formativas, que frente aos obstáculos enfrentados, os professores responsáveis pela alfabetização identificam como sendo: necessidade de assistência adicional na sala de aula para apoiar intervenções com alunos em diferentes estágios de escrita. Demandam a criação de uma política de desenvolvimento profissional contínuo, que ofereça formação constante aos educadores, englobando reflexões teóricas e análises de práticas reais. Além disso, desejam a partilha de conhecimentos entre colegas, abordando diversos tópicos ligados à alfabetização, inclusive em casos de alunos com deficiências e transtornos. Expressam a importância de envolver as famílias no contexto escolar para fortalecer a colaboração no trabalho com as crianças. Propõem a reestruturação da Rotina Pedagógica Semanal (RPS), tornando-a um espaço de formação e organização do trabalho pedagógico ao mesmo tempo.

A pesquisadora (Valente, 2020) propõe considerar desafios não apontados, porém, necessários para se discutir ao falar em alfabetização. Conclui ainda que essas ações precisam passar por avaliação constante e colaborarem com um processo, que deve ser contínuo e participativo. Esses indicativos são apenas o ponto de partida.

Em seguida, Rosely Furtado Roca trabalhou a “Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim/RO: o olhar do professor”. A dissertação, publicada em 2019, procura verificar, a partir do olhar dos professores, como os mesmos observam a relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada, assim como o grau de adesão/rejeição relacionada à metodologia aplicada, além de trazer estratégias para aproximar a teoria da prática com base nas contribuições dos autores sobre formação docente. Como resultados da pesquisa, a autora destaca que foi concluído que as professoras

participantes da pesquisa confirmaram que não encontram dificuldades para participar e que têm uma adesão positiva à metodologia dos cursos, demonstrando contentamento quando os cursos são oferecidos; foi constatado que unanimemente todas as propostas de formação dos programas abordados valorizavam o conhecimento prévio dos professores e que, em relação à integração da teoria e prática docente, foram identificadas estratégias que incluem estudar teorias de alfabetização e letramento, compreender o desenvolvimento infantil, ouvir todas as partes envolvidas, conhecer indicadores externos de avaliação escolar, promover a formação com base no professor reflexivo, empregar a afetividade e o lúdico como métodos formativos, considerar os quatro pilares da educação inspirados no livro “Educação: um tesouro a descobrir” e implementar a abordagem das Cidades Educadoras no município de Guajará-Mirim/RO.

Diante dessa situação, a pesquisadora (Furtado, 2019) conclui que é possível deduzir que as ações adotadas pelas participantes da pesquisa, aliadas às estratégias derivadas deste estudo, coincidiram na compreensão de que é viável estreitar a lacuna entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada desde alternativas marcadas pelos próprios sujeitos participantes. Outro ponto destacado é a questão de não haver continuidade de políticas públicas acerca das formações continuadas, o que acaba prejudicando professores e alunos.

Fernando Corrêa desenvolveu, em 2018, a dissertação intitulada “A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública em Curitiba-PR”. O objetivo principal foi realizar uma análise crítica da reflexão como um princípio dentro de um programa de desenvolvimento profissional contínuo. Esse programa é principalmente focado na reflexão e envolve professores que trabalham com os primeiros anos do ensino fundamental. A intenção era examinar como os professores abordam sua prática pedagógica nesse contexto.

Os resultados obtidos revelam uma discrepância entre as abordagens técnica e prática na compreensão das professoras sobre o que deve ser promovido em um programa de desenvolvimento profissional contínuo. A reflexão não é percebida como uma prática educativa abrangente, mas sim associada a uma abordagem meramente superficial, ligada à execução rotineira das atividades escolares. Esse tipo de perspectiva, enraizada no ativismo diário da escola, desvaloriza a importância da reflexão, o que por sua vez transforma os encontros de formação em meras

formalidades burocráticas, destituídas da dimensão reflexiva tanto em nível individual quanto coletivo.

Além disso, constatou-se que a concepção de formação continuada reflete os paradigmas tradicionais e tecnicistas que foram internalizados no processo formativo das próprias professoras. Isso resulta em suas necessidades sendo abordadas de maneira prescritiva, pontual e inflexível, sem espaço para a reflexão sobre a prática educativa. Dos dez participantes, apenas dois apontam a formação continuada como possibilidade de troca de experiência, o que lhes proporciona possibilidade de intervir no desenvolvimento do seu ensino.

Em continuidade, foi apreciada a dissertação de Patrícia Mara Almeida Garcia, intitulada “Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I de Frutal-MG”, publicada em 2019. O referido trabalho tencionou diagnosticar as necessidades de formação continuada dos professores da rede municipal de Frutal/MG. Frisa que, ao se falar em necessidades, levou-se em conta os desejos e aspirações dos participantes, cujos apontamentos priorizam aplicação de métodos alusivos ao ensino/aprendizagem, cujas habilidades são necessárias às práticas docentes.

A hipótese de trabalho se baseou em um exame das necessidades de capacitação dos professores, abrangendo a interação entre políticas públicas relacionadas à formação inicial e contínua dos educadores, os avanços científicos pertinentes à instrução de professores no contexto da Educação Básica e as demandas reais expressas pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino em Frutal, Minas Gerais. Conforme argumentado por Garcia (2019), apesar das diretrizes legais estabelecerem os aspectos formais necessários, existem desafios significativos a serem enfrentados para estabelecer uma estrutura adequada para a formação de professores. Além disso, o estudo evidencia a precarização do ambiente de trabalho dos docentes, incluindo planos de carreira inadequados e remunerações que não atingem os pisos estabelecidos, tanto pelo governo estadual quanto municipal. Além dessas questões, a pesquisa também destacou a ausência de incentivos para a formação contínua. As conclusões da pesquisa apontaram para as seguintes necessidades de capacitação: oferta de treinamento específico para professores responsáveis por turmas sobre o tópico de inclusão, uma abordagem mais abrangente em relação à tecnologia, e desenvolvimento de competências em gestão de convivência e resolução de conflitos. Ainda, evidencia que não são levadas

em conta as reais necessidades formativas dos participantes, sendo os encontros obrigatórios, e nem sempre prazerosos ou de valia para os participantes.

A dissertação de Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva, com título “Diagnóstico de necessidade de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG”, publicada em 2019, buscou identificar as demandas de formação continuada desses professores, partindo da hipótese que estas poderiam contribuir para a ressignificação da formação continuada dos professores participantes.

A pesquisa certifica que os professores da amostra não se encontram satisfeitos com as formações ofertadas pela Secretaria, acentuando as seguintes temáticas como necessidades urgentes dos docentes: diversidade social e inclusão do sujeito, colaboração entre professores, alternativas para melhorar o desempenho dos alunos que se encontram com baixo rendimento. Os professores afirmam que os conteúdos trabalhados nas formações não atendem suas carências formativas e, dessa forma, não contempla a ressignificação da sua prática e na aprendizagem do aluno. A pesquisa indica como fundamental uma política de formação que avalie as necessidades, contextos e realidades do professorado para promover atividades formativas que façam sentido ao sujeito, além de se criarem incentivos que façam com que esses professores busquem o constante aperfeiçoamento profissional, como valorização salarial, por exemplo.

A partir dos estudos a pesquisa constatou que as principais necessidades de formação dos professores, destacadas na pesquisa devido à insatisfação dos participantes, podem ser resumidas em: conteúdos nas formações contínuas incluindo diversidade social e inclusão escolar, compreensão das características psicológicas dos alunos e seu impacto no ensino, além do conhecimento das circunstâncias familiares e sociais dos estudantes; atividades e organização das formações envolvendo interação com famílias para melhorar a participação delas, uso de observação ou gravação de aulas para aprimorar práticas pedagógicas, e explicações detalhadas de metodologias e materiais; impacto nas habilidades dos professores abrangendo habilidades de liderança e colaboração, juntamente com a aquisição de competências práticas relacionadas ao ensino; impacto na aprendizagem dos alunos focando no suporte a alunos com baixo rendimento, melhoria geral da aprendizagem e desempenho dos alunos, bem como mudanças na percepção do ensino e da profissão docente. O trabalho é concluído com a reflexão de que essas necessidades

identificadas fornecem uma base sólida para reformular e redefinir os programas de formação contínua no sistema educacional.

Outro trabalho é a tese de Judenilson Teixeira Amador, que pesquisou sobre a “Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica”. Publicada em 2019, e que inquiriu sobre a percepção de professores e formadores no que diz respeito às contribuições das formações continuadas centradas na escola para a melhoria da prática pedagógica. Um diferencial desta pesquisa é o fato de a escola na qual foi aplicado o estudo, a Escola Ruth de Almeida Bezerra, ter estruturada a formação continuada de professores em seu Projeto Político Pedagógico desde 2014, enquanto é recorrente nas escolas públicas estaduais amapaenses ficarem dependentes de atividades promovidas pelo Governo Federal ou Estadual.

A formação, genuinamente nascida no chão da escola, é muito bem avaliada pelos professores participantes, dado que o levantamento e a problematização das necessidades formativas dos professores são utilizados como elementos de partida para o planejamento das ações o que, de certa maneira, é visto como forma de incentivar os professores a participar mais efetivamente, estabelecendo vínculos reais com a práxis, bem como compartilhar experiências. Um dado tido como relevante foi o fato de as necessidades dos professores não serem predominantemente relacionadas às disciplinas, estritamente voltados à prática pedagógica, como apontado em outras pesquisas. Neste caso, sinalizaram-se como demandas formativas assuntos referentes a temáticas sociais, tais como drogas, violência, sexualidade, diversidade, entre outros, concluindo que a sistematização e a organização da formação, quando são consideradas as necessidades formativas dos participantes, apresentam resultados positivos no desenvolvimento profissional do professor, assim como em sua prática em sala de aula, e tende a ser legitimada pela comunidade docente.

O último trabalho apreciado é de autoria de Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça e traz à discussão “A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Senador Guiomard-Acre”. A dissertação publicada em 2021 teve como objetivo geral analisar percepções de professores dos anos finais do ensino fundamental acerca das formações continuadas promovidas pela rede estadual de ensino em Senador Guiomard, entre 2015 e 2020,

no que se refere à apropriação e implementação do Currículo de Referência Único do Acre. A formação continuada em estudo é pautada com os pressupostos da BNCC, visando uma educação tecnicista e instrumental, reduzindo a autonomia do professor ao impor um currículo pronto, do qual poucos docentes tiveram acesso durante sua elaboração. O estudo averigua que a formação não trouxe subsídio suficiente para implementação da nova proposta curricular. Dentre os diversos fatores, destacam-se pouco aprofundamento teórico e currículo confuso, sendo proposto que se organizem mais atividades voltadas à temática. Os sujeitos da pesquisa criticaram a forma com que as políticas são impostas de cima para baixo. Um ponto a se considerar na pesquisa é o fato de os sujeitos considerarem essencial que se atente, para além das necessidades teóricas, às experiências e vivências dos professores, conforme resultados de outras pesquisas acima mencionadas.

O estudo encerra concluindo que, para a implementação e materialização da nova proposta curricular, é necessário que a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE), instituição formadora, considere não só as expectativas e necessidades dos professores, mas também as experiências e vivências. Criar um planejamento pedagógico, para melhor compreender a organização estrutural do novo Currículo de Referência do Acre, elaborado conforme a BNCC, é preciso para ajustar as reais condições de ensino propostas. Desse modo, entende-se que haverá possibilidade de êxito nas ações formativas.

## 2.3 Reflexões sobre a produção científica

Como conclusão, a análise aprofundada da produção acadêmica revelou uma rica diversidade de pesquisas que abordaram a formação continuada de professores e suas implicações para a prática pedagógica. Os estudos exploraram várias facetas desse tema complexo, desde a relação entre formação continuada e práticas pedagógicas até a influência das políticas educacionais no desenvolvimento profissional dos educadores.

No entanto, é notável que, apesar dos avanços alcançados pelas pesquisas existentes, uma lacuna significativa permanece. Esta pesquisa se diferencia ao abordar de forma abrangente as necessidades formativas dos professores de diferentes estados do Brasil, considerando não apenas as políticas e normativas

específicas, mas também o contexto social, cultural e educacional único de cada região.

Na formação continuada dos professores e no desenvolvimento e atuação profissional, há muitas questões que merecem atenção, por exemplo: a) a valorização dos profissionais da Educação; b) a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica; c) o estabelecimento de uma política educacional para formação de professores, com ênfase em uma formação mais homogênea. Tendo em vista a existência de padrões variáveis de qualidade, inclusive, com cursos precários e de qualidade duvidosa no país, durante a discussão e o processo da implantação da BNCC, não foi dada a devida importância a esse fator.

Finalizadas as apreciações de dissertações e teses relativas diretamente ao objeto de pesquisa desta dissertação, foi possível compreender que há vários estudos relacionados à formação continuada de professores, contudo, não foi localizado nenhum que fizesse referência a nível nacional. Um projeto de pesquisa sobre formação continuada de professores da rede estadual a nível nacional é muito relevante, especialmente no panorama educacional brasileiro, que apresenta grandes desafios no que se refere à qualidade do ensino e à formação docente.

A formação continuada é primordial para que os professores possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas, além de lidar com as novas demandas do ensino e as tecnologias em constante evolução. Dessa maneira, a pesquisa visa contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Público e, consequentemente, para o desenvolvimento educacional do país. Ademais, a formação continuada de professores é uma das prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016a).

A temática é um tema recorrente nas literaturas contemporâneas. Todavia, os estudos que analisam novas possibilidades de ressignificação da formação continuada e formas de motivação pela busca pessoal por essas formações são escassos. Nesse sentido, esta dissertação vem a agregar, pois investiga e aponta possíveis caminhos para a formação docente e para o constituir-se professor, realizando reflexões acerca da prática da formação – espaços e contextos –, do processo formativo e dos dispositivos de construção do conhecimento e do desempenho profissional, que agreguem e aprimorem os saberes e as práticas educativas de fato, a partir um estudo sobre a estruturação da formação continuada

de professores no Brasil. No próximo capítulo, apresenta-se a metodologia que esta pesquisa foi construída.

# 3 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos delineados para a condução desta dissertação, incluindo a natureza do estudo, a seleção dos participantes que fizeram parte da amostra, seus respectivos contextos, os instrumentos de coleta e análise de dados adotados, além das considerações éticas referentes à interação com os sujeitos e à divulgação dos resultados. Também são abordados os aspectos concernentes ao armazenamento e descarte adequado dos documentos obtidos ao longo da pesquisa.

Vale frisar que esta dissertação integra um amplo projeto de pesquisa, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Luci Mary Duso Pacheco, orientadora desta pesquisa, voltado à produção de conhecimentos sobre a formação continuada de professores em âmbito nacional. O projeto guarda-chuva teve início com uma pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), em colaboração com a Universidade Pontifícia de Salamanca (UPSA), Espanha. Além disso, é relevante mencionar que este estudo foi realizado em conjunto com colegas do mesmo Programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa *Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas* da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

## 3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa, quanto a sua natureza, possui caráter qualitativo, tendo contato direto com as pessoas e situações investigadas, uma vez que usa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16).

A escolha por uma abordagem qualitativa é fundamentada na busca por uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos estudados, permitindo uma análise interpretativa das informações coletadas. “O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2014, p. 24).

A proposta de uma pesquisa qualitativa não almeja resultados exatos, e sim a construção crítica do conhecimento com base na observação da realidade social. O

levantamento de dados e sua problematização, norteados pela fundamentação teórica adotada, é essencial para, ao final, propor alternativas de tratamento da problemática. A investigação científica mostra-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. “Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo” (Demo, 1994, p. 33).

A opção pela abordagem qualitativa se fundamenta na necessidade de compreender em profundidade as percepções, motivações e experiências dos professores do ensino fundamental em relação à formação continuada. A pesquisa qualitativa é especialmente adequada para explorar fenômenos complexos e pouco conhecidos, permitindo uma análise mais contextualizada e rica em detalhes.

> Essa distinção é preciosa para quem trabalha com entrevistas qualitativas, pois os trabalhadores de campo encontrarão sempre muitas diferenças de detalhes e de aprofundamento em narrativas sobre o mesmo fato, contadas por atores diferentes, mesmo que esses estejam vivendo ou tenham vivido a mesma realidade (Minayo, 2014, p. 146).

Para compreender os fenômenos ligados à formação continuada de professores da rede pública estadual brasileira, foram elaborados questionários constituídos de perguntas abertas e fechadas a fim de capturar as perspectivas dos participantes em relação à temática em questão. Além disso, a abordagem qualitativa permite a exploração de novos insights e o surgimento de novas questões durante o processo de coleta e análise dos dados, enriquecendo a pesquisa e abrindo espaço para descobertas relevantes e inovadoras.

> Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (Minayo, 2014, p.11).

Quanto aos objetivos metodológicos, é uma pesquisa de cunho descritivo, buscando analisar descritivamente informações resultantes da análise dos dados obtidos pelas técnicas de coleta escolhidas a partir da metodologia, não sendo dados numéricos, mas resultados das comunicações orais, haja vista que nada é trivial,

tendo potencial para fornecer pistas que nos permitam compreender melhor o objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 2010).

Os dados coletados foram utilizados de forma descritiva, com preocupação na compreensão do processo. “Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta, gerando novos conhecimentos” (Minayo, 1994, p. 52).

A abordagem descritiva, neste caso, retrata com precisão as características, comportamentos e relações presentes no contexto educacional dos professores do ensino fundamental, sem manipulação ou controle direto do pesquisador sobre o ambiente estudado. O uso de técnicas de pesquisa de campo permite um mergulho profundo nas perspectivas dos participantes, possibilitando a identificação de padrões e temas emergentes nas respostas dos professores e, assim, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da formação continuada e seu papel para o desenvolvimento do ensino fundamental no contexto brasileiro.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, é relevante destacar que esta pesquisa também incorpora uma abordagem bibliográfica e documental. Através da revisão crítica e sistemática da literatura especializada, assim como da análise de documentos pertinentes ao campo de estudo, foram levantados elementos que enriqueceram a compreensão do tema investigado. Essa vertente metodológica fortalece os fundamentos teóricos do estudo e contribui para a contextualização adequada das questões examinadas.

A parte bibliográfica desta pesquisa compreende a revisão crítica e sistemática da literatura especializada sobre o tema da formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil. Nesta seção, foram exploradas diferentes fontes bibliográficas e materiais acadêmicos relevantes. Através dessa análise, foram identificados os principais conceitos, teorias, modelos e abordagens relacionados à formação continuada de professores, bem como as discussões, lacunas e perspectivas presentes na literatura. Essa revisão permitiu embasar teoricamente o presente estudo, situando-o no contexto acadêmico atual e fornecendo subsídios para a fundamentação das suas análises e argumentações.

> As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos

> científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo (Gil, 2002, p. 64).

Em Marconi e Lakatos (2003) lê-se que a pesquisa bibliográfica consiste em uma análise abrangente dos principais estudos previamente conduzidos, sendo altamente valiosa por proporcionar informações contemporâneas e pertinentes ao tema. A exploração da literatura relevante auxilia no planejamento do trabalho, na prevenção de repetições e erros, além de servir como uma fonte indispensável de conhecimento, inclusive direcionando as questões de pesquisa.

A vertente documental consistiu em uma análise dos documentos que direcionam e regulamentam a formação continuada de professores em cada estado brasileiro. Esses documentos incluem diretrizes curriculares, normas, resoluções, portarias e demais instrumentos normativos emitidos pelas secretarias de educação estaduais. Por meio dessa análise, foram identificadas as políticas, estratégias e diretrizes que orientam a formação dos docentes, proporcionando uma compreensão aprofundada das abordagens adotadas em diferentes contextos. Isso permitiu o enriquecimento da pesquisa ao considerar a diversidade de abordagens e contextos presentes no cenário nacional, contribuindo para uma análise mais completa e fundamentada confrontando com as respostas dadas pelos participantes.

Além das abordagens bibliográfica e documental, a pesquisa também adota uma abordagem de campo. Nesse contexto, foi empregado um formulário eletrônico hospedado na plataforma Google Forms para a coleta de dados junto aos participantes. Essa metodologia permitiu uma interação direta com os sujeitos da pesquisa, possibilitando a obtenção de informações relevantes e aprofundadas sobre as percepções, necessidades e experiências relacionadas à formação continuada de professores do ensino fundamental nas redes estaduais de educação.

A pesquisa de campo é frequentemente utilizada em estudos que buscam obter informações diretamente dos indivíduos ou grupos envolvidos no fenômeno em estudo, permitindo que os pesquisadores tenham acesso a perspectivas reais e atualizadas.

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses

> procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

Ainda, acerca da pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2003) destacam que é empregada com a finalidade de obter informações e/ou conhecimentos sobre um determinado problema que demanda uma resposta, ou uma hipótese que se deseja comprovar, ou ainda para descobrir novos fenômenos e suas interações.

## 3.2 Participantes da Pesquisa: População e Amostra

Os participantes da pesquisa são professores do ensino fundamental da Rede Estadual de Educação, alunos e ex-alunos de programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, de todos os Estados do Brasil.

Primeiramente, é de suma importância esclarecer a escolha destes dois critérios na escolha dos participantes. A escolha de professores da rede estadual para participarem desta pesquisa se fundamenta na premissa de que, em qualquer município de um mesmo estado, esses profissionais são regidos por um conjunto comum de normativas, diretrizes e documentos que regulamentam a formação continuada. Dessa forma, essa abordagem permite uma análise mais homogênea e abrangente das políticas de formação existentes em cada estado, possibilitando identificar padrões, lacunas e desafios que permeiam a busca por aperfeiçoamento profissional. A uniformidade das regulamentações estaduais oferece um contexto propício para compreender como essas políticas impactam diretamente as motivações e necessidades dos professores em relação à sua formação contínua. Portanto, essa escolha estratégica visa aprofundar a análise das interações entre as políticas estatais e a busca individual dos professores pela sua formação. Por outro lado, ao falarmos de professores da rede municipal, esbarra-se com fatores muito distintos ao tratar dessa temática, entre questões financeiras, organização de políticas públicas locais entre outros, o que levaria, talvez, a diferentes percepções.

O segundo critério considerado para escolha dos sujeitos é que fossem alunos ou ex-alunos de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a fim de que a pesquisa contasse com profissionais que circulassem pelo meio acadêmico e com experiência em pesquisa. Suas opiniões e perspectivas seriam valiosas para contribuir com propostas de melhoria na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Ao incluir esses participantes, a pesquisa pode embasar a formulação de políticas públicas e aprimoramento de programas de formação continuada de professores, buscando alinhar as necessidades reais dos docentes com as diretrizes e estratégias governamentais, além de identificar práticas, ideias e experiências inovadoras que podem ser compartilhadas e disseminadas para melhorar a formação e atuação de todos os professores.

A amostragem dos participantes desta pesquisa foi cuidadosamente delineada com o objetivo de obter uma representação significativa e diversificada de professores do ensino fundamental. O objetivo era conseguir uma amostra composta por professores atuantes em diferentes áreas do conhecimento, contemplando os 27 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. A escolha por essa abrangência geográfica buscou capturar a riqueza das diversas realidades educacionais presentes em nosso país. A amostra seria composta por no máximo 270 professores, sendo a intenção obter 10 respondentes por estado.

Com o objetivo de assegurar uma ampla e representativa constituição do corpus investigativo, foram delineadas diversas estratégias de busca pelos participantes. A adoção dessas múltiplas estratégias reflete um empenho incansável na busca dos mesmos. Esse conjunto de iniciativas visou garantir um número substancial e diversificado de respondentes, contribuindo assim para a robustez e representatividade dos resultados alcançados.

Os seguintes passos foram seguidos na constituição do corpus investigativo:

a) Parceria com instituições de stricto sensu a fim de contatar e engajar alunos e egressos para responder a pesquisa que foi enviada a partir de um link do google formulário;
b) Contato direto com a rede estadual de ensino para solicitar permissão e apoio para conduzir a pesquisa com os professores da rede. Esse órgão pode fornecer informações sobre as escolas e direcionar a pesquisa aos professores interessados em participar;
c) Redes sociais e fóruns online utilizando plataformas como Facebook, Linkedin ou grupos específicos de professores para divulgação da pesquisa e convidar os participantes;
d) Contato via E-mail que pode ser encontrado na plataforma Lattes enviando convites personalizados explicando os objetivos da pesquisa e a importância da participação deles;

e) Contato com associações de professores como os sindicatos de professores locais, regionais ou nacionais, para divulgar a pesquisa e pedir o apoio na convocação dos participantes.

A busca pelos participantes da pesquisa iniciou por meio de um contato inicial via e-mail direcionado aos coordenadores responsáveis pelos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de cada estado, apresentando a pesquisa e solicitando sua colaboração para indicação dos participantes (APÊNDICE B). A seleção dos locais de coleta de dados de cada estado para a pesquisa, foi realizado tomando como base os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nos estados que possuíam mais que um programa foi realizado um sorteio para garantir maior lisura no processo de escolha dos locais, o contato inicial foi com o coordenador do programa. Através dessa abordagem, procurou-se estabelecer uma comunicação colaborativa e direta, apresentando as pesquisadoras, explicando o propósito da pesquisa e a relevância da participação dos alunos e egressos desses programas. Ao envolver as instituições de ensino superior nesse processo, almejou-se formar um corpus investigativo abrangente e representativo, obtendo uma visão ampla e significativa das realidades educacionais em todo o país. Na tentativa de estabelecer um corpus investigativo abrangente e representativo para a pesquisa de mestrado, um desafio inesperado: a falta de resposta por parte dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Apesar de duas tentativas de contato via e-mail e ligações, não foi obtida a colaboração esperada dos pares acadêmicos. Essa ausência de engajamento é particularmente decepcionante, considerando que, como pesquisadores, havia a expectativa de que a comunidade acadêmica reconhecesse a importância e o valor da pesquisa. A colaboração entre pares é fundamental para o avanço do conhecimento científico, e a falta de consideração demonstrada por esses coordenadores comprometeu a construção de um corpus significativo que poderia contribuir de maneira relevante para a compreensão das realidades educacionais no país. Essa experiência destaca a necessidade de repensar estratégias de engajamento e colaboração dentro da academia, promovendo uma cultura de apoio mútuo e reconhecimento da importância das pesquisas desenvolvidas por colegas.

Em virtude de esta primeira tentativa não trazer os resultados desejados, foram seguidas as demais estratégias até que se esgotassem as possibilidades de formar o

corpus investigativo pretendido. Para a constituição do corpus investigativo, esta pesquisa tinha como ideia obter dez participantes por Estado. Assim, foi selecionado um número maior de participantes e encaminhado o questionário. Com a devolução das respostas do questionário, as respostas dos dez primeiros participantes de cada Estado foram analisadas.

Conforme previsto, caso não fosse obtido o número desejado de participantes, o compromisso seria o de prosseguir com a pesquisa utilizando os participantes que tenham se engajado e se mostrado dispostos a contribuir. A prioridade é assegurar a qualidade e a profundidade das análises, mesmo que isso envolva um corpus investigativo de tamanho reduzido. Dessa forma, garantiu-se que os resultados obtidos foram tratados com a devida atenção e as conclusões fundamentadas e representativas daqueles que colaboraram com o estudo. A flexibilidade em relação ao número de participantes permitiu que a pesquisa mantivesse seu rigor metodológico e alcançasse seus objetivos mesmo diante dos eventuais desafios na coleta de dados.

Neste sentido, responderam a pesquisa: 1 professor do Estado do Amazonas, 4 da Bahia, 1 do Ceará, 7 professores participaram do Distrito Federal, Goiás também teve 7 participantes, 1 professor do Maranhão, 12 professores responderam a pesquisa de Minas Gerais, 18 vinculados ao Estado de Mato Grosso, 3 do Mato Grosso do Sul, 3 professores participaram do Paraná, 5 professores de Pernambuco, 2 vinculados à rede estadual do Piauí, 2 do Rio de Janeiro, 10 respondentes do Rio Grande do Sul, 1 de Roraima, 2 professores de Santa Catarina e 10 de São Paulo. No total, foram recebidos 89 questionários dos 17 estados incluindo o Distrito Federal, porém dos estados do Mato Grosso e de Minas Gerais analisou-se as respostas dos dez primeiros participantes, tendo um total de 79 questionários analisados.

### 3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados desempenhou um papel essencial no processo de pesquisa, permitindo a obtenção de informações relevantes e fundamentais para a investigação proposta. No âmbito deste estudo, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, disponibilizado através da plataforma Google Formulários. Esse questionário foi uma ferramenta crucial para a obtenção de percepções e opiniões dos participantes sobre a formação continuada de professores e suas práticas educativas.

O formulário aplicado nesta pesquisa, foi elaborado de forma a atender às demandas das três pesquisadoras (APÊNDICE C). As perguntas foram cuidadosamente elaboradas para contemplar as concepções de escola no contexto pandêmico, as ressignificações da prática docente e os elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional, alinhando-se também ao objetivo principal desta dissertação, que é analisar a estruturação da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil (APÊNDICE D). O formulário buscou identificar o contexto que mobiliza o docente pela busca de suas formações, visando debater a respeito da real necessidade da formação continuada e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos. Com a colaboração entre as três pesquisas, promove-se uma discussão ampla e aprofundada sobre a formação continuada de professores e suas implicações para a prática docente, permitindo uma análise mais completa e rica das temáticas investigadas.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas. Na concepção de Marconi e Lakatos (2003, p.197) “as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”. Essa abordagem foi escolhida com o intuito de proporcionar aos participantes uma oportunidade única de expressar suas percepções, experiências e anseios em relação à formação continuada de forma livre e abrangente. O uso de algumas perguntas abertas permitiu que os professores do ensino fundamental, alunos e egressos de cursos de pós-graduação stricto sensu compartilhassem suas visões em suas próprias palavras, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fatores que motivam sua busca por formação continuada e das expectativas associadas a esse processo. Ao adotar essa estratégia de coleta de dados, a pesquisa abraça a complexidade inerente às perspectivas individuais, contribuindo para uma análise fundamentada acerca da temática em estudo.

Cada pesquisadora formulou uma pergunta aberta e uma pergunta fechada. Estas foram meticulosamente construídas para responder aos problemas de pesquisa individuais de cada uma das pesquisadoras, considerando as nuances e especificidades das indagações de pesquisa, a fim de capturar insights significativos e abordar os aspectos-chave relacionados à formação continuada de professores.

Dessa maneira, as perguntas abertas e fechadas foram moldadas de modo a proporcionar respostas que contribuam de maneira substantiva para a compreensão global do tema em análise. Além disso, as quatro perguntas adicionais, desenvolvidas

colaborativamente, foram concebidas de maneira a enriquecer a compreensão dos participantes sobre a formação docente e suas implicações na prática pedagógica. Essa abordagem refinada de questionamento busca garantir que as respostas coletadas sejam profundas, reflexivas e abrangentes, permitindo uma análise substancial dos dados obtidos.

### 3.4 Organização e Análise de Dados: Análise Textual Discursiva

Para a análise de dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), que pode ser compreendida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos em exame, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), ou, entendida de outra maneira, que consiste em uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso (Moraes; Galiazzi, 2006). A ATD estabelece três etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente em um processo auto-organizado. Dentre as ações da ATD, há o metatexto, que busca embasar a categoria final pelas interlocuções/respostas dos professores, interpretação dos autores e referencial teórico que sustenta a pesquisa.

> A análise textual discursiva descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Ao realizar a análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva, a pesquisadora realizou uma investigação aprofundada sobre como a formação continuada dos professores acontece, considerando as suas vontades e as suas necessidades instituídas. Na ATD, o texto deve ser entendido de maneira abrangente:

> Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (Moraes, 2003, p. 194).

A primeira etapa da ATD é a unitarização (desconstrução do material gerado para encontrar unidades de sentido):

> Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 123).

Após a definição das unidades de sentido, passa-se para a etapa de categorização:

> Categorizar é reunir o que é comum. Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos base - as unidades de significado - são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 75).

E, o metatexto completa o processo, construindo um texto interpretativo que articula os argumentos com os autores e a teoria, viabilizando a compreensão do objeto da pesquisa e dos fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016).

No contexto da presente dissertação, a ATD foi empregada em suas três etapas sequenciais. A primeira etapa, a unitarização, também conhecida como pré-categorização, envolveu a identificação e agrupamento inicial das unidades de significado presentes nas respostas dos participantes. Autores relevantes, como Geraldi (1997), Freire (1996), Pimenta (1999), Nóvoa (1992), Tardif (2002), entre outros, que discutem a formação de professores e suas implicações, também foram identificados nessa fase.

Na etapa subsequente, a categorização, as unidades identificadas foram agrupadas em categorias temáticas mais amplas, permitindo uma análise mais aprofundada das diferentes perspectivas e abordagens abordadas pelos professores. As categorias emergentes (APÊNDICE F) foram “Mudanças Educacionais”, “Necessidades Formativas”, “Métodos e Formatos Desejados para a Formação continuada de professores”, “Formação Continuada no Contexto Escolar” e “(In)Satisfação profissional”.

Por fim, na etapa do metatexto, a interpretação global dos resultados permitiu uma compreensão mais ampla das inter-relações entre as categorias e a formulação de conclusões abrangentes sobre a ressignificação da formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil. Ao adotar a ATD como método analítico, buscou-se uma exploração detalhada das respostas dos participantes, com base em conceitos, autores e categorias, visando compreender profundamente as complexidades subjacentes a essa temática.

## 3.5 Cuidados Éticos

A condução deste estudo segue rigorosamente as diretrizes estabelecidas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Brasil (Brasil, 2016b), que dispõe sobre a realização de pesquisas envolvendo seres humanos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Assegura-se, assim, a proteção dos direitos e da dignidade dos participantes envolvidos na pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 76843624.1.0000.5352.

Antes do início da coleta de dados, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios da pesquisa. Também foram fornecidas informações claras e compreensíveis por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os participantes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e expressar seu consentimento voluntário e livre para participar (APÊNDICE E).

Nesta pesquisa, a preservação da privacidade e o anonimato dos participantes são fundamentais. Para assegurar esses aspectos, foram adotadas medidas específicas que garantiram um ambiente seguro para a participação. Cada participante foi denominado pela sigla do Estado e recebeu um número sequencial conforme as respostas do questionário foram sendo recebidas.

Ainda no que se refere aos participantes, é importante destacar que a participação foi voluntária, e a qualquer momento eles tinham o direito de retirar seu consentimento sem qualquer penalização. O compromisso com a transparência e a integridade da pesquisa norteia todos os estágios do estudo, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

Toda a condução da pesquisa, incluindo a utilização do formulário, seguiu os mais rigorosos princípios éticos para assegurar a confiabilidade, a privacidade e a proteção dos direitos dos participantes. O formulário foi desenvolvido de maneira a garantir a segurança dos dados dos participantes, com as respostas coletadas de forma anônima, sem associação direta aos nomes dos participantes. Cada respondente recebeu um link exclusivo para acessar o formulário.

Em estrita conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, todos os dados coletados nesta pesquisa foram armazenados em formato eletrônico, em ambiente seguro e de acesso restrito, pelo período mínimo de cinco anos após a conclusão da pesquisa. Este período de armazenamento visa assegurar a transparência e a possibilidade de verificação dos resultados obtidos, além de garantir a integridade e a revisitação dos dados, caso necessário. Após o término do prazo de armazenamento, todos os dados serão devidamente excluídos.

### 3.5.1 Riscos e benefícios da pesquisa

Ao conduzir esta pesquisa sobre a formação continuada de professores do ensino fundamental no Brasil, se reconhece a importância de considerar os riscos e benefícios associados à participação dos envolvidos.

Entre os riscos pode-se apontar que alguns participantes poderiam se sentir desconfortáveis ao responder perguntas sobre suas experiências pessoais e profissionais. Para minimizar esse risco, garantiu-se que as perguntas foram formuladas de maneira respeitosa e que os participantes tinham a opção de não responder a qualquer pergunta que os deixasse desconfortáveis. É importante apontar que um possível desafio pode ser o desperdício de tempo dos participantes ao responderem o questionário de uma só vez. Para mitigar essa questão, foi esclarecido aos participantes que o formulário não precisava ser preenchido de uma única vez. Foi destacado que eles poderiam iniciar o preenchimento e retornar ao formulário posteriormente para continuar, o que permite uma abordagem mais flexível e adaptável ao seu cronograma e disponibilidade. Essa estratégia visa minimizar a pressão de responder a todas as perguntas de uma vez e, ao mesmo tempo, otimizar o tempo dos participantes, permitindo que eles definam os momentos adequados para refletir e contribuir com informações valiosas para a pesquisa.

No que tange às contribuições, pode-se afirmar que, ao participar desta pesquisa, os professores do ensino fundamental tiveram a oportunidade de contribuir para o aprofundamento do entendimento sobre a formação continuada de professores e seus impactos na qualidade da educação. Suas perspectivas e experiências enriqueceram a base de conhecimento existente. Além disso, participar da pesquisa pôde permitir que os professores reflitam sobre suas próprias práticas de formação continuada, promovendo um maior autoconhecimento profissional e possivelmente levando a melhorias em suas abordagens pedagógicas.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa podem ter implicações na formulação de políticas educacionais e programas de formação de professores mais alinhados com as necessidades reais. Portanto, os participantes têm a oportunidade de influenciar positivamente o sistema educacional.

# 4 AS LEGISLAÇÕES ESTADUAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir dos dados coletados através do questionário disponibilizado via plataforma Google Forms, as respostas obtidas sobre as percepções e opiniões dos participantes sobre a formação continuada de professores e suas práticas educativas, são analisadas neste capítulo.

Apesar do formulário atender as demandas de três pesquisas, são analisadas neste trabalho quatro das perguntas realizadas com vistas a responder o objetivo geral desta dissertação. Assim, o formulário buscou identificar o contexto que mobiliza o docente pela busca de suas formações, visando debater a respeito da real necessidade da formação continuada e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos.

Neste sentido é apresentado primeiramente um entrecruzamento das legislações estaduais e as respostas dos participantes com relação ao oferecimento e organização da formação continuada. Após, é analisada as opções de formação continuada na qual os professores mais apresentam interesse.

## 4.1 O que dizem os professores e a legislação sobre a Formação Continuada?

Falar sobre a formação continuada requer analisar a forma como o Estado entende, apoia e desenvolve o aprimoramento profissional dos professores. Desta forma, nacionalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que apresenta metas para a Educação Brasileira, tendo inerente à sua proposição, um olhar específico para a formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente a meta 16 que prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano do PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A partir do questionário disponibilizado via Google Forms aos participantes da pesquisa, a primeira pergunta teve como interesse saber *de forma detalhada como é oferecida atualmente a formação continuada de professores no seu estado, com informações sobre os tipos de atividades, abordagens, temáticas abordadas, duração,*

*frequência e quaisquer outros aspectos relevantes que possam caracterizar o processo de formação continuada oferecido pela rede estadual e se o mesmo atende às suas necessidades*. Com base nesta pergunta e nas respostas obtidas, a análise foi organizada realizando o entrecruzamento das respostas dos professores e da legislação encontrada nos estados dos professores participantes, considerando como é tratada a formação continuada.

É importante mencionar que o processo de busca de documentos nos Estados, incluindo leis, normativas, decretos, portarias, resoluções, entre outros, foi árduo e não tão satisfatório quanto esperado. Assim, o entrecruzamento entre as respostas dos professores é feito com os documentos que foram localizados em cada Estado, podendo não ser os únicos documentos referentes à formação continuada, porém são aqueles que houve acesso. Também é mencionado que apesar de todos os Estados terem Plano Estadual de Educação (PEE), o documento não foi exposto na análise a todos.

Com o intuito de organizar a apresentação das respostas dadas pelos participantes e da exposição das normativas de cada estado encontradas sobre a formação continuada de professores, as análises foram divididas através das regiões brasileiras. Diante dos dados coletados, com os 79 professores que responderam a pesquisa, o Quadro 2 apresenta as regiões brasileiras, com os estados que tiveram respondentes bem como o número de participantes.

Quadro 2 - Estados por Região Brasileira com professores participantes

| Região do Brasil | Estados |
|---|---|
| Norte | Amazonas e Roraima |
| Nordeste | Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco e Piauí |
| Centro-Oeste | Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul |
| Sudeste | Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo |
| Sul | Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do Quadro 2, percebe-se que quase 35% dos professores participantes da pesquisa estão vinculados aos estados da Região Centro-Oeste e cerca de 28% dos respondentes da pesquisa participaram a partir da Região Sudeste, indicando

uma maior representatividade dessas regiões. Com base nisso, na sequência, é apresentada cada região do país, trazendo as legislações e normativas encontradas nos Estados evidenciados com relação às respostas dos professores participantes, compreendendo os resultados e as implicações na formulação de políticas educacionais e programas de formação de professores mais alinhados com as necessidades reais.

### 4.1.1 Região Norte

Os documentos encontrados do estado do Amazonas referem-se à Lei nº 1778 de 9 de janeiro de 1987 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, e no item sobre aperfeiçoamento refere-se que

> Art. 66 - O aperfeiçoamento é um direito-dever que se impõe tanto ao integrante do Magistério como à Administração e que visa à melhoria do desempenho profissional e da produtividade do ensino, podendo ser realizado sob a forma de cursos e estágios de treinamento ou de especialização, no país ou no exterior.
> Art. 67 - A Secretaria de Educação e Cultura elaborará planos plurianuais de aperfeiçoamento do Magistério, desdobráveis em programas anuais e projetos específicos.
> § 1.º - Os planos plurianuais fixarão metas e prioridades a serem cumpridas e atingidas levando em conta a necessidade do ensino, a clientela a ser envolvida, os recursos disponíveis e os resultados a serem obtidos.
> § 2.º - Os cursos ou estágios serão realizados, preferencialmente no período de recesso escolar.
> § 3.º - Quando a atividade de aperfeiçoamento for de iniciativa e execução do estabelecimento de ensino, os cursos ou estágios só poderão ser realizados durante o recesso escolar (Amazonas, 1987).

Neste sentido, a Lei (Amazonas, 1987) entende que o aperfeiçoamento do professor ao longo da sua trajetória profissional é ao mesmo tempo um direito e um dever, com vistas à melhoria do desempenho, o qual deve ocorrer a partir de cursos e estágios de treinamento ou de especialização, seja nacional ou internacionalmente.

O professor AM1P1, indicou na sua resposta que

> *Para os professores que estão ativos na rede há formações pontuais de modo esporádico. Aos professores que são aprovados em mestrados e doutorados, embora tenha previsto no PCCR*[6] *da categoria, licença para estudo, nem sempre isso é cumprido. Eu, por exemplo, para fazer meu mestrado em outro estado não me foi concedida tal tipo de licença. Então, tive que tirar licença sem remuneração* (AM1P1).

[6] O PCCR que o professor se refere é o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério.

Dessa forma, conforme trazido pelo professor AM1P1, a Lei nº 1778 de 09/01/1987 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, evidencia em seu artigo 101 que conceder-se-á licença ao integrante do Grupo Magistério para aperfeiçoamento profissional, inclusive. Porém, não foi encontrada a especificação se a mesma é remunerada ou não, bem como se há algum outro documento que normatize sobre isso.

Ainda, o Referencial Curricular Amazonense traz referência à importância da formação continuada do professor, como um dos elementos fundamentais, fazendo uso de diversos estudiosos da área e concluindo que "torna-se necessário ressignificar as ações de formação continuada no Estado do Amazonas por meio de um processo, também, democrático e participativo" (Amazonas, 2021, p. 98) como aconteceu com a BNCC e o próprio Referencial visando sobretudo efetivar este documento na prática.

No estado de Roraima, a Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007 cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), uma unidade administrativa integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, com autonomia relativa. Esta entidade tem como objetivo principal executar atividades de formação continuada para profissionais da Educação Básica. A legislação prevê que tais atividades devem abranger programas e ações governamentais, especialmente direcionados à interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso dos profissionais que atuam em áreas remotas. Além disso, a política de formação continuada deve ser integrada às políticas de desenvolvimento educacional estadual e ser realizada em parceria com outras instituições especializadas.

O único participante deste estado, professor RR1P1, relata que a formação continuada de professores em Roraima ocorre "*semanalmente, na escola, após o expediente*". Este relato sugere uma prática diferente do que é descrito na lei. Enquanto a legislação prevê a existência de um Centro Estadual de Formação com cursos coordenados e ministrados de forma estruturada, o relato indica uma prática informal e localizada, realizada nas próprias escolas. Isso pode indicar que, na prática, as políticas de formação continuada podem não estar sendo plenamente implementadas ou que os professores estão buscando formas alternativas de desenvolvimento profissional.

A comparação entre a legislação de formação continuada de professores em Roraima e o relato do participante revela uma possível lacuna entre o que está estabelecido na lei e o que de fato ocorre no cotidiano das escolas. Enquanto a lei prevê a existência de um centro especializado e a realização de cursos estruturados, o relato sugere que a formação ocorre de forma mais informal e localizada. Isso destaca a importância de monitorar e avaliar a implementação das políticas educacionais para garantir que elas atinjam seus objetivos e beneficiem efetivamente os professores e o sistema educacional como um todo. Ao mesmo tempo, uma única resposta dificulta uma conclusão sobre a metodologia e políticas de oferta em relação à formação continuada no estado.

### 4.1.2 Região Nordeste

Com relação ao estado da Bahia, à semelhança do PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia aprovado pela Lei Estadual n° 13.559 de 2016 (Bahia, 2016), define como uma de suas metas formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano, além de garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para alcançar essa meta, várias estratégias são propostas, como a oferta de cursos de especialização e a promoção de parcerias com instituições de ensino superior.

Para entender a prática da formação continuada de professores na Bahia, foi realizada uma coleta de dados junto a educadores do estado, cujas respostas foram analisadas à luz da legislação e dos documentos oficiais. As respostas dos participantes revelam uma diversidade de experiências e percepções sobre a formação continuada oferecida. BA1P1 menciona que "*a formação é conduzida pelas técnicas da Secretaria de Educação*". Em contraste, BA2P1 aponta que as poucas formações disponíveis são na modalidade EAD e incompreensíveis, enquanto BA3P1 afirma que não existe formação continuada. Por outro lado, BA4P1 destaca que os cursos são oferecidos pela plataforma do Instituto Anísio Teixeira e por semanas pedagógicas, mas alega não ter participado devido à incompatibilidade de horários. Ao confrontar essas respostas com o Plano Estadual de Educação da Bahia e outras

normativas como a Lei nº 8.261 de 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, é possível identificar convergências e disparidades entre as políticas públicas estabelecidas e a realidade percebida pelos professores.

Com a intenção de aproximar as políticas das escolas, dentre as estratégias propostas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia foi anunciado por meio da publicação do Edital nº 02/2024 no Diário Oficial do Estado a abertura de um processo seletivo interno para 81 docentes e coordenadores pedagógicos. Esses profissionais atuarão como formadores de professores e gestores educacionais, no contexto das ações do Plano de Formação Continuada que será conduzido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) durante o período de 2024 a 2026, com o objetivo de implementar ações, considerando o regime de colaboração entre Estado e Municípios para melhoria dos indicadores de aprendizagem em toda a rede pública do estado.

Assim, percebe-se que há uma movimentação do Estado pensando numa efetiva aproximação das políticas públicas com a realidade educacional, promovendo essa aproximação a partir do envolvimento dos professores.

O estado do Ceará, assim como outros estados brasileiros, possui legislações e documentos que abordam a formação continuada de professores. Estas normativas são essenciais para orientar as práticas e políticas de desenvolvimento profissional dos educadores da rede estadual. O Estatuto do Magistério Oficial do Estado Lei nº 10.884, de 02.02.1984 e alterações posteriores indicam que

> Art. 38 - Aos profissionais de magistério, além dos direitos, vantagens e autorizações capitulados no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, assegurar-se-ão:
> II - Participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e qualificação;
> Art. 51 - O afastamento do profissional do magistério do seu cargo, função ou emprego, poderá ocorrer nos seguintes casos:
> *I - para seu aperfeiçoamento, qualificação, especialização e atualização;

Assim como em outros estados, há a prerrogativa da participação em cursos e inclusive com previsão de afastamento. Além disso, o estado também segue o Plano Estadual de Educação, trazendo em seu documento a Meta 7.1 que visa instituir um programa articulado de formação continuada de professores na Educação Básica, coordenando ações com os municípios e o programa nacional de formação de professores. A Meta 16.1 prevê a elaboração de um planejamento estratégico para

formação continuada em parceria com instituições estaduais e federais, enquanto a Meta 16.2 propõe articular com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a aumentar a oferta de cursos de formação continuada para a educação básica.

Neste estado, com apenas um participante, a resposta à questão sobre formação continuada foi "não sei". Portanto, é impossível confrontar as percepções dos educadores com o que os documentos oficiais trazem, evidenciando uma lacuna na coleta de dados que impede uma análise mais detalhada sobre a implementação das políticas de formação continuada no Ceará.

O único professor participante do Estado do Maranhão indica que "*geralmente é dada uma formação no início do sobre um tema geral, adotam minicursos voltados para cada área, no entanto os temas são recortes do tema geral, geralmente não atende minhas necessidades*" (MA1P1). A visão do participante expõe que há a realização da formação continuada, porém que a mesma não atende às suas expectativas, o que pode ser ocasionado pelo distanciamento com a realidade escolar e as necessidades específicas do professor.

No entanto, o PEE do Maranhão (Maranhão, 2014) prevê na Meta 17, a formação, em nível de pós-graduação, de 40% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano, e a garantia a todos profissionais da educação básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Além disso, a Resolução nº 088/2010 do Conselho Estadual de Educação define que se inclui também, na jornada escolar as atividades pedagógicas referentes ao trabalho docente organizado e à sua formação continuada que devem ser previstas na Proposta Pedagógica da instituição de ensino e constar do seu Calendário Escolar. Assim sendo, há um movimento com planejamentos para o alcance das metas referentes à formação continuada dos professores, inclusive tendo como uma das estratégias a instituição da Política e do Programa Estadual de formação de professores e demais profissionais da educação básica e suas modalidades através de parcerias com IES e processos de certificação das atividades formativas. (Maranhão, 2014).

No Estado de Pernambuco, a formação continuada dos professores é amparada por legislações específicas que delineiam diretrizes e responsabilidades para garantir o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. As principais legislações incluem a Lei nº 11.329 (Pernambuco, 1996) que dispõe sobre o Estatuto

do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco e a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 que cria o Programa de Educação Integral.

O art. 8 da Lei nº 11.329 estabelece como uma das atribuições dos professores a identificação de demandas de capacitação em serviço e de formação continuada. A Lei (Pernambuco, 1996) ainda garante aos professores o direito de afastamento para formação continuada, assegura aos servidores das carreiras do magistério público a capacitação permanente e formação continuada, visando a melhoria do desempenho profissional, bem como define que a capacitação em serviço deve ser oferecida a todos os professores, promovendo reflexão e reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica.

A Lei Complementar nº 125 (Pernambuco, 2008) ao criar o Programa de Educação Integral, responsabiliza a Secretaria de Educação do Estado de planejar e executar programas de formação continuada para professores e demais profissionais vinculados ao Programa de Educação Integral.

O Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015) em conformidade com o Plano Nacional, tem como uma de suas metas formar, em nível de pós-graduação, 37,4% (trinta e sete vírgula quatro por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As legislações do Estado de Pernambuco mostram um compromisso claro com a formação continuada dos profissionais da educação. O marco legal assegura que os professores tenham acesso a capacitação e desenvolvimento profissional contínuo, refletindo a importância da atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A Secretaria de Educação tem a responsabilidade de planejar e executar programas de formação continuada, assegurando que as necessidades dos educadores sejam atendidas de forma sistemática e estruturada.

O professor PE1P1 menciona que "*a formação continuada é realizada ao início de cada bimestre, com temática e proposta enviada pela própria secretaria. [...] E a formação na escola, a partir das necessidades inerentes à escola, de dentro do horário de aulas atividades*", indicando o cuidado com uma formação que atenda as especificidades de cada grupo escolar. Já o professor PE5P1 indica que:

> *A formação continuada em nosso estado é oferecida pela secretaria de educação do estado. As escolas são orientadas a deixar um dia específico na semana para aulas atividades, para áreas diferentes. A gerência regional utiliza esse dia para fazer nossa formação que dura o dia inteiro e recebemos um valor para deslocamento e almoço, uma formação por mês. A dinâmica aborda o tema geral indicado pela secretaria, "Educação Étnico Racial". São abordagens inclusivas expondo situações do cotidiano escolar local. Por fim, é socializado na escola com os demais professores* (PE5P1).

Estes relatos estão em conformidade com o que prevê a Lei nº 11.329, que assegura a capacitação permanente e a formação continuada. A realização de formações bimestrais e mensais, planejadas pela Secretaria de Educação e gerências regionais, reflete a estrutura e periodicidade mencionadas na legislação. Ainda, a estratégia 3.10 do PEE é destacada na fala do professor PE5P1 já que é prevista a formação continuada dos profissionais da educação atuantes no ensino médio, assegurando-lhes que, ao longo do ano, participem de atividades de formação sobre a temática Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Com relação à qualidade e a frequência das formações, há a reclamação do professor PE3P1 que a mesma é "*muito superficial e esporádica. Apenas para cumprir normas e formalidades*". Também criticando, o professor PE4P1 afirma que "*esse ano de 2024 já tivemos algumas formações, porém em anos anteriores deixou muito a desejar em todos os critérios. Não atendendo as necessidades*". Embora a legislação estabeleça um quadro robusto para a formação continuada, as percepções de superficialidade e esporadicidade indicam desafios na implementação prática dessas diretrizes. Estes relatos sugerem a necessidade de uma revisão e potencial aprimoramento na execução das políticas de formação, para assegurar que as formações não sejam apenas um cumprimento de normas, mas realmente atendam às necessidades dos educadores.

Em resumo, a legislação de Pernambuco estabelece uma base sólida para a formação continuada dos professores, com diretrizes claras e responsabilidades bem definidas. No entanto, os relatos dos participantes indicam que, apesar da estrutura normativa, há variações na qualidade e frequência das formações, apontando para áreas onde a implementação prática pode ser melhorada para cumprir plenamente os objetivos legislativos.

No Estado do Piauí, a formação continuada dos professores e gestores da educação é institucionalizada pela Portaria da Seduc nº 810/2023, de 19 de julho de

2023 (Piauí, 2023), que institui o Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação). Esse programa está em consonância com o Plano Estadual de Educação, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Estadual, visando atender às necessidades da política curricular atual da educação básica.

A Portaria evidencia que a oferta dos cursos de formação continuada deve estar alinhada às diretrizes nacionais, assim como prevê a realização de cursos e programas flexíveis, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância. Quanto à formação continuada em serviço, prevê grupos de trabalho com reuniões com um mínimo de duas horas mensais, no decorrer da carga horária de jornada pedagógica correspondente a um terço (1/3) da jornada. Além disso, esta Portaria indica que todas as escolas da rede devem estabelecer um dia para planejamento e formação continuada, sem ocupar os docentes com atividades de sala de aula (Piauí, 2023).

O Plano Estadual de Educação (Piauí, 2015) em conformidade com o Plano Nacional, tem como uma de suas metas formar, 100% (cem por cento) dos professores da educação básica em nível de pós graduação lato sensu e no mínimo 30% (trinta por cento) stricto sensu, até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada.

O único participante do Estado traz um robusto comentário evidenciando que

> *Nos últimos 4 anos, tivemos o programa Mais Aprendizagem com a formação continuada Chão da Escola, voltada para os professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais. Desde o ano passado, está sendo desenvolvido o programa Acelera Piauí, com formações para os professores de Língua Portuguesa e Matemática para prepararem os alunos para as avaliações externas. Estão sendo realizadas também formações para os professores que estão lotados com os itinerários formativos, desde a implantação do Novo Ensino Médio. O Circuito de Gestão também funciona como formação continuada, realizado através do Programa Jovem de Futuro, em parceria com o Instituto Unibanco. A meu ver, a SEDUC-PI é bem preocupada com a formação de todos os profissionais da rede e procura sempre atender nossas necessidades* (PI1P1).

Este relato confirma que a Secretaria de Educação do Piauí implementa diversos programas de formação continuada, conforme estabelecido pela Portaria da

Seduc nº 810/2023 e almejado pelo PEE (Piauí, 2015). A variedade de programas mencionados, como "Mais Aprendizagem", "Acelera Piauí" e o "Circuito de Gestão", mostra o esforço da Secretaria em atender às necessidades formativas dos professores e gestores da rede estadual.

Ao mesmo tempo, os cursos mencionados pelo participante PI1P1 indicam que as formações são realizadas em diversas modalidades, incluindo presenciais e à distância, alinhadas com a portaria que prevê cursos flexíveis e adaptados às necessidades dos educadores. O enfoque em componentes curriculares específicos, como Língua Portuguesa e Matemática, e as formações para o Novo Ensino Médio, mostram a preocupação em contextualizar as formações com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. A menção à parceria com o Instituto Unibanco no "Programa Jovem de Futuro" reforça a prática de colaboração com instituições externas, conforme previsto para cursos de extensão e aperfeiçoamento. Ou seja, há um alinhamento entre a política institucional e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação, em que o comprometimento com a formação continuada é atingido ao previsto na portaria que destaca a responsabilidade no planejamento e execução das ações formativas.

### 4.1.3 Região Centro-Oeste

Já no Distrito Federal foram obtidas sete respostas de professores vinculados à rede estadual e que expuseram suas experiências com relação à forma de ocorrência da formação continuada. Homogeneamente, todos os professores responderam acerca das formações que são desenvolvidas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal[7] (EAPE), prevista inclusive nos documentos e que é vinculada a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - Governo do Distrito Federal. Conforme identificado na fala do professor DF7P1:

> *Na rede de ensino onde atuo (SEEDF), existe há 35 anos, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), na qual é oferecida formação continuada aos professores da SEEDF, em temáticas variadas https://www.eape.se.df.gov.br/. São oferecidas oficinas, cursos de 90h ou 180 horas, e os professores interessados, em geral, inscrevem-se e*

[7] Mais informações podem ser obtidas no site https://www.eape.se.df.gov.br/

> *realizam o curso no contraturno do período de regência. Atualmente, a EAPE oferece formação para professores concursados ou temporários* (DF7P1).

A Resolução nº 02, de 12 de dezembro de 2023, estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Emitida pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, a resolução prevê no Art. 8º em seu § 1º que as instituições educacionais, públicas ou privadas, podem estabelecer parcerias, observada a legislação vigente, com o objetivo de aperfeiçoar as condições de ensino e de aprendizagem e de promover a formação continuada de seus profissionais. Também, o Artigo 188 estipula que o sistema educacional do Distrito Federal deve garantir a valorização dos profissionais da educação, o que inclui providenciar a formação continuada, destacando no artigo 195 que a Proposta Pedagógica deve incluir a formação continuada dos profissionais da educação como um de seus aspectos fundamentais.

No contexto da estruturação da carreira do Magistério Público do Distrito Federal, o Distrito Federal utiliza a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, que define as diretrizes dessa carreira. Destaca-se no Capítulo III, sobre a qualificação profissional, que estabelece que os servidores da carreira do Magistério Público do Distrito Federal em exercício têm acesso a programas de formação continuada, visando a reelaboração dos saberes iniciais da formação docente e a promoção de práticas educativas para aprimorar a qualidade do ensino, conforme estabelecido em norma específica.

Tais programas de formação continuada são oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), por entidades de classe ou instituições externas, preferencialmente públicas e credenciadas, com base em um levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação. Além disso, é garantido, anualmente, o afastamento remunerado de pelo menos um por cento dos servidores ativos para participação em cursos de mestrado ou doutorado, como parte da formação continuada, desde que observados os critérios estabelecidos pela Administração e é assegurada a remuneração do cargo durante o afastamento, conforme normativa expedida pela Secretaria de Estado de Educação.

No âmbito do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2015), diversas metas são estabelecidas para promover a formação continuada dos profissionais da educação e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

A Meta 4.6 visa ampliar a formação continuada dos profissionais das escolas regulares, especialmente nas áreas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já a Meta 5.8 destaca a promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com foco no uso de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. A Meta 15.7 propõe a implantação de uma política distrital de formação continuada para os profissionais da educação, com a garantia de aproveitamento dessa formação pelo sistema de ensino. Além disso, a Meta 15.10 assegura a todos os profissionais da educação básica a formação continuada dentro da jornada de trabalho. A Meta 16 visa formar todos os profissionais de educação em cursos de especialização, mestrado e doutorado, e garantir formação continuada em suas áreas de atuação. Para alcançar tais objetivos, o plano propõe a realização de planejamento estratégico, o fomento à oferta de formação continuada pelas instituições públicas de ensino superior e a oferta de políticas intersetoriais de formação continuada e pós-graduação para todos os profissionais da educação. Essas metas delineiam um panorama abrangente das diretrizes estabelecidas pelo Distrito Federal para fortalecer a formação dos profissionais da educação e, consequentemente, elevar a qualidade do ensino oferecido.

No contexto da pesquisa sobre formação continuada de professores no Distrito Federal, os participantes apresentaram insights valiosos sobre suas experiências e percepções. O participante DF1P1 enfatizou a importância da EAPE (Escola de Formação dos Servidores da Educação) ao oferecer uma variedade de cursos de formação continuada, reconhecendo a carga horária desses cursos como parte do trabalho e contribuindo para a progressão na carreira. Da mesma forma, o DF2P1 corroborou essa visão ao destacar sua participação em cursos oferecidos pela EAPE, tanto presencialmente quanto online, “*como meio de troca de experiências com colegas de outras escolas e regionais*” e atualização em áreas relevantes como educação especial e inclusão. O participante DF3P1 mencionou a oferta de cursos pela Subsecretaria de Formação Continuada para Profissionais da Educação, ressaltando a predominância de cursos online e os desafios logísticos para participação devido à localização central da EAPE. Já o DF4P1 destacou a EAPE como uma fonte importante de formação em metodologias ativas e uso de tecnologia, além de abordar estratégias para superar desafios de acesso, como o programa "*EAPE vai à escola*". O participante DF5P1 complementou essa visão ao mencionar

a oferta de cursos pela Escola de Governo para todas as Secretarias ligadas ao governo local. Por fim, o DF6P1 ressaltou a importância da Subsecretaria de Formação Continuada, destacando a oferta de cursos em áreas diversas e os esforços para atender às demandas dos profissionais da educação. Essas contribuições dos participantes fornecem insights valiosos sobre as práticas de formação continuada no Distrito Federal, alinhando-se às políticas e diretrizes estabelecidas pelos documentos e leis pertinentes.

O Estado de Goiás, também localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, destaca no seu Plano Estadual de Educação (PEE - 2015/2025) a Meta 13.8, que propõe o estabelecimento, em um prazo de cinco anos a partir da vigência do Plano, de um sistema interinstitucional de Educação a Distância (EaD). Esse sistema visa utilizar os recursos já existentes no estado para ampliar o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), principalmente nos cursos de graduação, formação de professores, extensão e formação continuada. Paralelamente, a Meta 17 visa formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PEE, garantindo formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica. Para alcançar esses objetivos, estratégias como o planejamento estratégico em colaboração, a oferta orgânica e articulada de cursos pelas instituições públicas de Educação Superior e a ampliação da oferta de cursos de especialização, mestrados e doutorados são fundamentais, alinhadas às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

Com o intuito de alcançar as metas propostas, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) foi criado pela Lei 20.491, de 26 de junho de 2019, com o papel de promoção e apoio das políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação, com o objetivo de assegurar a formação continuada dos educadores da rede estadual goiana. Esse propósito é alcançado por meio da implementação de ações e estratégias que visam reconhecer e valorizar o trabalho desses profissionais. Com a competência de elaborar e implementar a política de formação inicial e continuada destinada aos profissionais da educação (Goiás, 2024), o cerne dessa iniciativa é garantir que a aprendizagem dos estudantes seja não apenas significativa, mas também de alta qualidade, refletindo o compromisso com a excelência educacional em Goiás (política). Além disso, visa “[...] Garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos

sistemas de ensino” (Goiás, 2015, p. 40). Essa iniciativa reflete o compromisso do estado em promover o desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em Goiás.

Confrontando as diretrizes e legislações com as respostas dos participantes da pesquisa, há o destaque pelo professor GO1P1 que "*sempre temos cursos e palestras para lidar dia a dia com o aprendizado*," o que está alinhado com a proposta do CEPFOR de oferecer formação contínua e relevante. Além disso, corroborando com a Meta 13.8 do PEE (Goiás, 2015) e a diretriz do uso de ferramentas tecnológicas para formação contínua, o professor GO2P1 descreve que a formação

> *é ofertada de forma EAD e online, onde é disponibilizada uma plataforma com uma série de cursos e eu faço a opção de acordo com a minha disciplina de formação. As atividades são realizadas pela plataforma. Onde são disponibilizados slides com conteúdos, atividades reflexivas, questionários, interatividade por fóruns de discussão, chat, etc. A duração é variável de 40 até 200 horas, depende do curso oferecido. De acordo com a tendência e exigência de aprimoramento do meu estado, atende sim a necessidade* (GO2P1).

Por outro lado, o professor GO3P1 critica a eficácia das formações fornecidas pela Secretaria, afirmando que "*aqui é oferecida na universidade uma formação de qualidade, as formações fornecidas pela secretaria não ajudam em nada*". E o professor GO6P1 indica seu descontentamento com a formação que "*geralmente [é] em plataforma online, com o material disponível, às vezes um tutor. Não é com frequência e, na maioria das vezes, não atende as minhas necessidades, pois está voltada para a área da educação em geral*". Essas respostas sugerem uma discrepância entre a política planejada e a percepção de sua implementação prática, destacando a necessidade de ajustes e melhorias, com a necessidade de maior personalização e frequência das formações, atendendo as demandas existentes dos professores.

Com relação à periodicidade, GO5P1 menciona que são oferecidos "*cursos em universidades do estado uma vez por mês*", o que pode indicar a existência de uma regularidade, porém pode não ser suficiente para atender a todas as necessidades dos educadores. Em resumo, as respostas dos participantes revelam que, embora existam esforços significativos para a formação continuada dos professores em Goiás, há variações na percepção da eficácia e na adequação das formações oferecidas. Enquanto alguns participantes reconhecem a disponibilidade e a relevância dos

cursos, outros apontam para a necessidade de ajustes para melhor atender às suas necessidades específicas.

Com relação à formação continuada no Estado do Mato Grosso, a meta 16 do Plano Estadual de Educação - PEE (2021/2026) (Mato Grosso, 2021) prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024 e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino. Além do Plano, a formação é regulamentada por leis e decretos que estabelecem as diretrizes e estruturas responsáveis por essa importante atividade.

A Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 e o Decreto nº 256, de 05 de maio de 2023 dispõe sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica, e no seu Art. 2 define a formação em serviço como a formação continuada realizada durante o serviço, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, compreendendo 4 horas semanais de hora-atividade.

Além disso, a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005 estabelece a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPROs/MT), os quais foram transformados em unidades administrativas com a finalidade de promover a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica. Neste sentido, o decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008 detalha a implementação da Lei nº 8.405, incluindo a coordenação das ações pedagógicas e a elaboração de planos de ação para a formação continuada, considerando que a mesma será planejada e executada conforme o Plano de Ação e o calendário de atividades do CEFAPRO, abrangendo as necessidades das escolas em consonância com as políticas educacionais da Seduc, podendo ser desenvolvidos projetos em parceria com outras instituições, mediante aprovação da Seduc.

Em relação à *modalidade e frequência da formação*, há o destaque que

> *Em Mato Grosso o processo de formação continuada é muito efetivo, acontece no mínimo uma vez ao bimestre, vindo ao encontro com as necessidades apontadas (habilidades fragilizadas) nas avaliações realizadas durante cada bimestre* (MT2P1).

Além disso, de acordo com o professor MT10P1 "*são oferecidos cursos online em plataformas que tem parceria com o Governo do Estado. Os cursos variam de 30,*

*08, 40hs. Há também cursos na área da tecnologia e na nossa área específica de atuação. Esses são híbridos*” e ainda MT9P1 destaca que a formação é online e presencial, por área de conhecimento e geral, sendo realizadas 200 horas de cursos em 2023. O que comprova a regularidade das ações da formação continuada em consonância com o decreto nº 256, de 05 de maio de 2023.

Os professores ainda indicam que **“***o estado incorporou as formações continuadas por áreas de concentração, primando pelo uso das ferramentas digitais... está acontecendo de forma híbrida*” (MT3P1) e o professor MT4P1 afirma a realização de forma online, “*por meio de trilhas de aprofundamento sobre os componentes curriculares*" (MT4P1).

Dessa forma, a formação continuada em Mato Grosso é predominantemente híbrida, combinando modalidades online e presenciais, com destaque para uma frequência regular das formações, com algumas mencionando encontros mensais ou bimestrais. Esse formato está em consonância com a legislação que enfatiza a utilização de novas tecnologias e a flexibilização das modalidades de ensino para alcançar uma maior inclusão digital.

Sobre a *relevância e especificidade dos conteúdos*, pode-se observar pelas falas dos professores que algumas formações atendem aos anseios enquanto outras não. O professor MT1P1 identifica que está fazendo a formação pela disciplina, “*que é Educação Física, pela primeira vez em 10 anos de Estado, é uma formação do 'Projeto Diálogo Socioemocional'... foi bem geral o conteúdo, nada específico na minha disciplina*", enquanto que o professor MT4P1 avalia como positiva a formação referente à sua disciplina, já que "*o conteúdo para o componente de Língua Portuguesa é atual e aborda teorias sobre gêneros textuais, discurso e variação linguística*" (MT4P1).

Neste sentido o professor MT5P1 evidencia que as "*formações sobre áreas específicas dos componentes curriculares também são realizadas durante todo o ano letivo*" e o professor MT10P1 indica que além dos cursos da área específica de atuação, também há cursos na área da tecnologia, essencial diante da inserção tecnológica e do público escolar.

Por outro lado, o professor MT7P1 aponta que "*na escola em que atuo... NÃO tem projeto e ação de formação continuada para os professores, têm poucos professores efetivos e muita rotatividade de professores contratados*". Este professor também menciona na sua fala a desconstrução do CEFAPRO e que a sua escola

pertence a uma outra Secretaria. Outro professor (MT5P1) ainda indica que os cursos são realizados por empresas, o que pode mostrar a reorganização ou até mesmo a extinção do CEFAPRO, porém enquanto lei ou decreto não foram encontrados na busca realizada por esta pesquisa.

Os depoimentos revelam uma diversidade na especificidade dos conteúdos oferecidos durante as formações. Alguns professores relatam uma formação geral que não atende diretamente às necessidades específicas de suas disciplinas, enquanto outros destacam formações focadas em áreas específicas e temas relevantes. Isso sugere uma implementação variada das diretrizes, com algumas formações sendo mais alinhadas com as necessidades específicas dos docentes, conforme previsto na legislação.

Com relação à percepção da qualidade e efetividade da formação, também há uma discrepância entre uma formação efetiva e uma que não atende as expectativas e especificidades dos professores. Para o professor MT2P1, "*o processo de formação continuada é muito efetivo... vindo ao encontro com as necessidades apontadas nas avaliações realizadas durante cada bimestre*" enquanto que "*AGORA, este atual governo, DESCONSTRUIU O CEFAPRO, e o que temos são formações de cima para baixo, sem participação democrática e participação autônoma dos professores*" (MT7P1).

Nesta perspectiva, há uma diversidade de opiniões sobre a qualidade e efetividade das formações. Alguns professores consideram as formações efetivas e bem alinhadas com as necessidades educativas, enquanto outros expressam insatisfação com a falta de especificidade e a natureza centralizada das novas políticas de formação, destacando uma percepção de que as formações são tecnicistas e menos democráticas.

Os depoimentos dos professores em Mato Grosso sobre a formação continuada revelam tanto alinhamentos quanto discrepâncias com as diretrizes estabelecidas pela legislação estadual. As modalidades híbridas e a frequência regular das formações são aspectos bem implementados, de acordo com os relatos dos participantes. No entanto, há uma variação significativa na relevância e especificidade dos conteúdos oferecidos, bem como na percepção da qualidade e efetividade das formações. Esses insights ressaltam a importância de uma implementação flexível e adaptativa das políticas de formação continuada para

atender de maneira eficaz às necessidades diversificadas dos professores e promover uma educação de qualidade.

O Estado do Mato Grosso do Sul, através de suas legislações, estabelece uma política robusta para a formação continuada dos profissionais da educação básica. As principais legislações incluem a Lei nº 6.026, de 26 de dezembro de 2022 que institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul, enfatizando o desenvolvimento contínuo e o aperfeiçoamento das habilidades profissionais dos educadores, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Destaca-se também a Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000 que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica estabelecendo a participação dos profissionais da educação em cursos de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Estadual de Ensino. Ainda, o Estado conta com a Resolução nº 4.244, de 20 de março de 2024 da Secretaria de Educação que regulamenta a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul.

As legislações do Mato Grosso do Sul demonstram um compromisso claro com a formação continuada dos profissionais da educação básica. A estrutura normativa visa garantir que os educadores tenham acesso a oportunidades regulares de desenvolvimento profissional, através de um sistema organizado e coordenado pela Secretaria de Educação. As leis prevêem uma abordagem variada para a formação, incluindo modalidades presenciais, a distância e híbridas, além de garantir suporte institucional como licenças remuneradas para estudos avançados.

De acordo com os professores participantes são oferecidas formações com regularidade, o professor MS1P1 destaca que "*durante o ano letivo são oferecidas formações continuada já ainda na semana anterior ao início das aulas, sendo que durante o ano também são oferecidas diversas formações*", em consonância com a Lei nº 6.026, que prevê a realização de dois cursos de formação por ano, com um plano de trabalho anual que atende às necessidades evidenciadas pelas escolas da rede estadual. A oferta regular e organizada de formações reflete a política de desenvolvimento contínuo descrita na legislação.

O professor MS2P1 que está iniciando na rede pública do estado do Mato Grosso do Sul afirma ser o seu primeiro ano no Estado, “*não sei responder ainda*"

(MS2P1), indicando a necessidade de familiarização com a política de formação continuada para novos profissionais. A estrutura normativa visa justamente integrar novos educadores, oferecendo suporte desde o início de sua carreira no estado.

Ainda, um terceiro professor respondente afirmou que

> *Por meio de cursos onlines e dias formativos presenciais nos espaços da secretaria ou nas escolas, com propostas de leitura e discussões em grupos sobre trabalho colaborativo, problemas gerais que influenciam na aprendizagem, preparação para novas etapas, estudo de métodos e avaliações, entre outros* (MS3P1).

Refletindo a abordagem variada para a formação continuada mencionada na Lei nº 6.026 e na Lei Complementar nº 087. A combinação de cursos online e presenciais, bem como a ênfase em discussões colaborativas e estudo de métodos educacionais, está alinhada com a política estadual que visa qualificar os processos de formação centrados na escola e em outros espaços formativos. Em resumo, a legislação do Mato Grosso do Sul estabelece uma estrutura sólida e variada para a formação continuada dos profissionais da educação, buscando atender às necessidades específicas das escolas e dos educadores. Os relatos dos participantes confirmam a implementação dessas políticas, embora ainda haja espaço para melhor familiarização e integração, especialmente para novos profissionais na rede estadual.

### 4.1.4 Região Sudeste

O Estado de Minas Gerais, através de uma série de documentos e legislações, estabelece diretrizes e estruturas para a formação continuada dos professores da rede pública estadual. Os principais documentos incluem a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004 que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado e destaca a importância da formação continuada como um dos fundamentos da estruturação das carreiras. Especificamente o art. 4 desta lei enfatiza a manutenção de um sistema permanente de formação continuada acessível a todos os servidores, visando o aperfeiçoamento profissional e a ascensão na carreira e também estabelece que a formação continuada deve ser preponderante sobre o tempo de serviço para fins de promoção e progressão na carreira. Ainda, o art. 33 desta mesma Lei menciona a permissão para que os professores participem de cursos de capacitação ou atividades de formação promovidas ou autorizadas pela Secretaria de Estado de

Educação (SEE) fora da escola, com o conhecimento prévio da direção da escola. (Minas Gerais, 2004).

Em 2011, foi instituída pelo inciso XII do Art. 178 da Lei Delegada n° 180, de 20 de janeiro de 2011, a Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores[8] com o objetivo de proporcionar a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas Gerais, ampliando a divulgação de informações e práticas exitosas, alinhamento de orientações e articulação de ações educacionais entre a rede, estruturada em seções temáticas, oferecendo suporte didático e pedagógico ao longo do ano letivo.

Ainda, o Plano Estadual de Educação do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) para o período de 2018 a 2027 tem dentre as suas metas a viabilização da formação específica de nível superior dos docentes da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, assim como prevê a valorização dos profissionais de magistério da educação básica da rede estadual, buscando-se a diminuição da desigualdade entre o seu rendimento médio e o dos profissionais de outras áreas com categoria e escolaridade equivalentes. Para tanto, tem como estratégias que no mínimo, 90% (noventa por cento) dos profissionais do magistério e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos profissionais de educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo, além de previsão de regulamentação, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE, da autorização para afastamento e outras formas de incentivo para qualificação dos profissionais de educação básica em pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

A Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEE) nº 4.834, de 12 de abril de 2023 estabelece os critérios para a participação de servidores da SEE em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), ofertados por instituições de ensino superior com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, denominado Projeto Trilhas de Futuro - Educadores. Este projeto visa ofertar vagas em cursos de especialização, MBA, mestrado e doutorado, delimitando as modalidades ofertadas em cada edição do projeto (Minas Gerais, 2023).

Trazendo as respostas dos participantes, há a afirmação desse programa, conforme o professor MG8P1 menciona o site do Projeto Trilhas de Futuro -

[8] Mais informações no site https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/

Educadores que é oferecido pela Secretaria de Educação, e que "*através de uma plataforma online chamada escola de formação e do projeto Trilhas do futuro que oferece curso gratuito de especialização*" (MG3P1). Além disso, o professor MG9P1 evidencia que

> *São oferecidos diversos cursos no portal Escola de Formação com acesso através do e-mail do servidor no site educacao.mg.gov.br. Escolhemos um curso relacionado à minha área de atuação e realizamos de forma remota através de apostilas e vídeos com uma avaliação (também de forma remota) no final* (MG9P1).

Neste sentido, ao confrontar as respostas dos participantes com a estrutura legislativa e normativa de Minas Gerais, há a confirmação de um compromisso significativo com a formação continuada dos profissionais de educação básica, proporcionando mecanismos e projetos para o desenvolvimento profissional. "*Em resumo, a formação continuada em Minas Gerais oferece uma variedade de cursos e abordagens para apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores*" (MG7P1), demonstrando a importância dada na formação continuada como requisito para a progressão na carreira, bem como a oferta de cursos de especialização e pós-graduação, o que reflete uma política abrangente voltada para a qualificação contínua dos educadores.

Apesar da legislação prever a formação continuada e a oferta de cursos por meio da plataforma, há a denúncia que o Estado não prevê tempo para a formação.

> *O Estado de Minas Gerais, oferta cursos à distância por meio da plataforma Escola de Formação, são cursos que apresentam horas de duração. Porém, o professor deverá realizar os cursos em casa, o governo não paga os professores e nem disponibilizam o horário dentro do turno. Quem faz o curso, tem liberação de 50 minutos por semana (no horário de Educação Física). O mesmo não atende as demandas dos professores, pois não é pensado como o professor irá realizar a carga horária necessária para o curso* (MG4P1).

Ainda, há o descontentamento expresso pelo professor MG10P1 que "*no estado não é fornecida formação continuada pela SEEMG, quando há política de ter uma pós não há possibilidade para todos tendo em vista que governo não dá licença remunerada para estudar*" (MG10P1) e que as formações "*são vagas, sem organizações e instituições impostas pelo governador*" (MG6P1). Neste sentido, há críticas sobre a falta de suporte financeiro e logístico, como a realização dos cursos fora do horário de trabalho e sem remuneração adicional. Isso evidencia um desafio

na implementação prática das políticas de formação continuada, destacando a necessidade de melhorias na infraestrutura e no suporte aos educadores para garantir a efetividade dessas iniciativas.

Ao mesmo tempo, as respostas confirmam a oferta de cursos de formação continuada por meio de plataformas online, como a Magistra e o Projeto Trilhas de Futuro, conforme descrito nas normativas. Em conclusão, enquanto a estrutura normativa de Minas Gerais estabelece uma base sólida para a formação continuada, a percepção dos educadores sugere a necessidade de aprimoramentos para que essas políticas atinjam plenamente seus objetivos e beneficiem efetivamente os profissionais da educação.

No estado do Rio de Janeiro, o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi aprovado em 2022, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, e tem o prazo de vigência até 2025. O Plano tem como uma de suas metas assegurar, em 80% (oitenta por cento) até o último ano de vigência deste plano, a elevação de titulação do docente, em nível de pós-graduação, na sua respectiva área de atuação, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para alcançar esta meta, o Estado propõe como estratégia promover e ampliar parcerias e convênios com órgãos públicos e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, para o aumento de oferta de vagas e acesso aos cursos de pós-graduação, inclusive em nível stricto sensu, através de concessão de licença para estudo, pelo tempo de duração do curso e sem prejuízo à carreira e aos vencimentos, cujo deferimento deverá ser dado no prazo máximo de dois meses a contar da data de abertura do processo. Também prevê assegurar uma política de formação profissional, preferencialmente dentro do horário de trabalho que promova o desenvolvimento do pessoal técnico-administrativo e técnico pedagógico da Rede Pública de ensino, além de disponibilizar recursos públicos financeiros, pedagógicos, logísticos e tecnológicos para o desenvolvimento profissional do pessoal técnico-administrativo e técnico-pedagógico da Rede Pública de ensino.

Confrontando as informações com as respostas dos dois professores participantes, tem-se que "*atualmente a formação continuada está interligada a convênios com grandes empresas multinacionais, bancos e Universidades públicas ou privadas*" (RJ1P1), confirmando a proposição de parcerias com outras instituições

conforme previsto, e o outro participante informou ser da rede municipal do Rio de Janeiro. Outros documentos referentes à legislação sobre a formação continuada não foram encontrados, indicando a falta de transparência referente ao acesso à dados.

O Estado de São Paulo possui um conjunto de documentos legais e normativos que estruturam a formação continuada dos professores da rede pública estadual. O Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009 cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAPE), destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público. A escola oferece cursos e certifica o aproveitamento dos participantes, sendo a participação e o aproveitamento nos cursos obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público, em que as atividades da Escola são organizadas em modalidades presencial e a distância, podendo as atividades práticas serem realizadas nas escolas da rede pública estadual e para Para o desenvolvimento de suas atividades, a Escola pode celebrar convênios com universidades públicas e privadas (São Paulo, 2009).

Ainda dentre esses documentos, destaca-se o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 que reorganiza a Secretaria da Educação e indica as atribuições da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, tais como:

> -Qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, através de estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada (Art. 38, I).
> -Desenvolver processos de certificação na educação (Art. 38, II).
> Realizar cursos de formação para concursos públicos e processos seletivos, em especial o previsto no Artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 (Art. 38, IV).
> -Oferecer infraestrutura e tecnologias para ensino presencial e a distância (Art. 38, VI).
> -Organizar eventos, espaços culturais e museus relacionados à educação (Art. 38, VIII).
> -Promover parcerias e convênios com universidades e instituições congêneres para formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação (Art. 38, XII) (São Paulo, 2011).

Além disso, o Decreto nº 57.141 (São Paulo, 2011) também estabelece que as Equipes de Supervisão de Ensino, por meio dos Supervisores de Ensino, são responsáveis pelo diagnóstico das necessidades de formação continuada e pela proposição de ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos.

Já a Resolução SE nº 53, de 19 agosto de 2013, dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR. Este programa oferece cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização aos professores da rede pública estadual, visando a absorção de novos currículos, implementação e avaliação, além de promover o desenvolvimento profissional coletivo e a interação dentro da equipe escolar (São Paulo, 2013).

Corroborando com os dados normativos e documentais, os professores SP1P1, SP4P1, SP8P1 e SP9P1 destacam em suas falas que as formações ocorrem através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, indicando que "*a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de SP) oferece formações durante todo o ano letivo, com diferentes cargas horárias e abrangendo uma diversidade grande de temas, desde administrativos aos pedagógicos*" (SP10P1), além de que

> *temos que participar do ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) cumprindo 7 ATPC por semana. Recebemos orientações sobre as demandas internas da Escola e informes oficiais da Secretaria de Educação. No segundo momento assistimos vídeo-aulas exibidos pela plataforma online AVA-EFAPE sobre temas variados e de acordo com cada área de atuação* (SP7P1).

Essas respostas refletem a utilização da EFAPE como plataforma principal para a oferta de cursos de formação continuada, conforme estabelecido nas normativas (Decreto nº 57.141 e Decreto nº 54.297). A plataforma AVA-EFAPE e as atividades de ATPC são mencionadas especificamente, o que está de acordo com as funções e diretrizes da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores. (São Paulo, 2019).

Ainda há a sinalização de desafios com os cursos online, de acordo com o professor SP2P1, "*através de cursos online, no contra turno. A conexão cai toda hora*" e ainda o professor SP6P1 sinaliza que "*eles jogam pros gestores uma infinidade de 'cursos' onde há vários colegas que passam as informações de uma maneira superficial e por fim um questionário a cada final de módulo onde as respostas já estão espalhadas na Internet*".

A oferta de cursos online está prevista nas normativas (São Paulo, 2009). No entanto, as queixas sobre a qualidade da conexão e a superficialidade dos cursos

refletem desafios na implementação prática dessas formações, sugerindo a necessidade de melhorias na infraestrutura e na profundidade dos conteúdos oferecidos.

Essa formação realizada pela diretoria de ensino é mencionada pelo professor SP3P1 em que "*a secretaria de educação através da diretoria de ensino de vez em quando oferece para um profissional que multiplica na área e escola*" e também afirmada pelo professor SP9P1. Essas práticas estão de acordo com as responsabilidades das Equipes de Supervisão de Ensino mencionadas no Decreto Nº 57.141, que incluem a proposição de ações de formação continuada.

Embora vago, o professor SP5P1 indica uma "*abordagem simples*", comentário que pode estar relacionado à percepção dos professores sobre a profundidade ou complexidade dos cursos oferecidos, o que pode variar conforme o conteúdo e a execução das formações. Em resumo, a estrutura normativa e documental do Estado de São Paulo estabelece uma base sólida para a formação continuada dos professores. No entanto, as respostas dos participantes sugerem áreas que podem ser aprimoradas, especialmente no que diz respeito à qualidade da conexão para cursos online e à profundidade e eficácia das formações oferecidas.

### 4.1.5 Região Sul

A análise das políticas de formação continuada para professores no estado do Paraná revela um arcabouço legislativo e programático robusto, voltado para o desenvolvimento profissional e a valorização do magistério. Dentre as legislações e normativas relevantes, destaca-se a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 que institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, estabelecendo diretrizes para a formação e qualificação profissional dos docentes. O art. 32 desta Lei assegura que, além das férias de 30 dias, os professores terão um recesso remunerado de 30 dias para atividades de formação continuada, desde que cumpram o calendário escolar de 200 dias letivos e o Capítulo VI aborda especificamente a qualificação profissional, destacando a importância do levantamento das necessidades formativas dos professores para integrar, atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos (Paraná, 2004).

No ano de 2010, a Lei Complementar 130, foi criada para regulamentar o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que visa a formação continuada

dos professores da Rede Pública Estadual. O PDE é uma política educacional permanente, que envolve estudos, discussões teórico-metodológicas e projetos de intervenção escolar, onde os professores participantes do PDE desenvolvem atividades em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), recebendo pontuação para progressão na carreira (Paraná, 2010). Em 2013, houve a normatização da execução do PDE, destacando a superação das dificuldades da Educação Básica como prioridade (Paraná, 2013).

Dentre as metas do PEE do Paraná 2015/2025 (Paraná, 2015) é desejada a formação, em nível de pós-graduação, de 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano e a garantia a todos os profissionais da Educação Básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A normativa nº 013/2023 organiza a hora-atividade dos professores para o ano letivo de 2024, destinando parte desse tempo à formação continuada em serviço. A formação é promovida pelos coordenadores pedagógicos e os Núcleos Regionais de Educação (NRE) que são responsáveis por garantir a inscrição dos professores em grupos de estudo, como o "Grupos de Estudo Formadores em Ação". (Paraná, 2023).

Compartilhando as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, o professor PR1P1 relata sobre a formação que "*é oferecida quase que totalmente de forma online/remota/virtual, de maneira também quase obrigatória, caso nós educadores não queiramos ser penalizados na distribuição de aulas no ano seguinte!*". Isso reflete a implementação das normativas estaduais que promovem a formação continuada predominantemente por meio virtual, porém evidencia um aspecto coercitivo que pode afetar a percepção dos educadores sobre a obrigatoriedade dessas formações.

Já o professor PR2P1 descreve que "*o principal programa de formação do estado é dado por outros professores da rede. O curso é on-line com encontros síncronos de 1h40 semanais e muitas atividades a serem desenvolvidas em diferentes temáticas*". Essa descrição está em conformidade com a política do PDE, que enfatiza a formação continuada em parceria com professores da própria rede, utilizando encontros virtuais e atividades temáticas diversificadas. E o professor PR3P1 menciona o programa "Formadores em Ação" onde "*as formações são dadas por professores orientados pela secretaria de educação do Paraná no formato de*

*encontros via meet. Os professores se inscrevem conforme sua formação*". Essa iniciativa é coerente com a Instrução Normativa nº 013/2023 e a política do PDE, que promovem a formação continuada através de grupos de estudo e encontros virtuais, com orientação da Secretaria de Educação.

Em síntese, as respostas dos participantes corroboram a existência de uma estrutura normativa e programática bem definida para a formação continuada dos professores no estado do Paraná. No entanto, a percepção de obrigatoriedade e a necessidade de maior flexibilidade e personalização nas formações são aspectos que poderiam ser aprimorados para melhor atender às necessidades dos educadores.

O estado do Rio Grande do Sul apresenta seu Plano Estadual de Educação através da Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, instituído o plano com vigência de dez anos. Tendo como uma de suas metas formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior, 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, gratuitamente, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% (cem por cento) até o final de vigência do Plano, explicitando como estratégia assegurar tempo específico de estudo e planejamento durante o horário de trabalho, inclusive para os profissionais das séries iniciais do ensino fundamental, assim como prevê promover e estimular a formação continuada aos professores da educação básica, em suas diversas áreas de atuação, ampliando a oferta de bolsas de estudos para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica, sem prejuízos ao seu tempo de serviço e financeiros. (Rio Grande do Sul, 2015).

Um dos documentos mais recentes do estado do Rio Grande do Sul é a Lei Complementar nº 16.086, de 2024 (Rio Grande do Sul, 2024) que institui o Marco Legal da Educação Gaúcha, com o objetivo de promover a melhoria sistêmica da qualidade do ensino, em regime de colaboração com os municípios. O documento pressupõe o fortalecimento do magistério público, mediante aprimoramento dos mecanismos de seleção, de formação inicial e continuada e de reconhecimento do impacto positivo gerado na trajetória dos estudantes, tendo dentre seus objetivos promover o fortalecimento do magistério público, com especial atenção à formação inicial e continuada dos professores, e qualificar o uso da tecnologia no aprendizado dos alunos, inclusive proporcionando a formação dos profissionais da educação, de

modo a tornar o ambiente em sala de aula mais atrativo para as atuais e futuras gerações.

Neste sentido, trazendo à tona a voz dos participantes da pesquisa, o professor RS9P1 diz que "*a formação continuada é de forma virtual, oferecida através de plataforma, onde ao final tem um questionário com nota mínima para obter o certificado*". Também o professor RS7P1 indica que a formação acontece nas plataformas que são oferecidas pelo governo e que a duração depende do curso realizado, e ainda há a indicação que "*a maioria é oferecida no portal da educação, com temas interessante, sempre tem cursos sendo ofertados*" (RS6P1). Apesar de não ter sido localizado nenhum documento específico que trate da legislação e da condução para a formação continuada de professores, o Estado possui um portal[9] de formação continuada com a oferta de cursos que vão desde educação antirracista até as trilhas do novo ensino médio, sendo os cursos mais específicos ou gerais para todos os professores.

> [...] *atualmente existem muitas formações para professores a nível estadual. A instituição oferece durante o ano, formação continuada, na maioria das vezes online, principalmente no site da SEDUC/RS e em outros lugares indicados. Também, no início e na metade do ano são realizadas atividades presenciais. Os temas abordados são geralmente os principais problemas e dificuldades do momento. Se conseguirmos assistir, interpretar e colocar em prática todas as informações recebidas, acredito que estamos bem amparados no quesito formação continuada. O problema está na quantidade das demandas e na parte burocrática do sistema que está nos exigindo uma carga horária maior do que somos contratados, sendo assim, fica difícil usufruir de todo este material disponível* (RS4P1).

A fala do professor indica a existência da formação continuada, porém denuncia a falta de tempo para a realização das demandas relacionadas ao trabalho do professor em sala de aula e nos seus afazeres pedagógicos, o que justifica a não realização dos cursos disponíveis na plataforma. Também criticando o tempo e os cursos oferecidos, o participante RS1P1 expressa que "*na maioria das vezes [são] palestras com abordagem motivacional, duração de 20 ou 40 horas com muitas discussões que não surtem efeitos na prática. O melhor seriam práticas objetivas e com organização de material*", o que também é indicado pelo professor RS2P1

[9] Disponível em https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/

> *Geralmente são oferecidas com temas aleatórios e on-line. Diante da extrema necessidade da formação continuada e a falta de conhecimento sobre o que é uma formação, diversas redes de ensino selecionam tópicos, sem um conhecimento prévio sobre as reais necessidades do profissional. Isto gera um desinteresse e desvalorização destes momentos* (RS2P1).

Ainda, este mesmo professor, sinaliza um movimento realizado pelas mães da escola que abordaram formação com encontros mensais durante um semestre sobre o tema do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) com profissionais qualificados diante da grande demanda de diagnósticos existentes na escola, aproximando das reais necessidades da formação de professores.

Aqui, é explícito o caráter da cooperação necessária da presença da família na instituição escolar, que gera bons frutos e promove a valorização do profissional da educação. Apesar de ser garantido pela legislação, o Governo, a partir das respostas deve promover uma formação continuada com maior aproximação das realidades escolares, possibilitando que as demandas específicas sejam atendidas, com mais tempo para a formação e qualificação profissional.

Outro ponto de destaque na fala do professor RS2P1 vai ao encontro da perspectiva individual de cada profissional da educação. "*Mas formação é TRANSFORMAÇÃO, e precisamos estar dispostos a nos transformar para aprender. Infelizmente, nem todos estão*" (RS2P1), trazendo à tona a necessidade do governo possibilitar melhorias para os processos da formação continuada, mas também haver a disponibilidade e o engajamento por parte dos professores, entendendo a importância da formação e atualização para a prática profissional.

Em Santa Catarina, a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 062/2018 fixa normas complementares para a formação continuada dos professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Nesta resolução, a formação continuada no Sistema Estadual de Ensino pressupõe uma capacitação mínima de 120 (cento e vinte) horas/ano, numa perspectiva teórico-prática, na modalidade de seminários, congressos, grupos de pesquisa de cursos de curta duração para atualização profissional ou aperfeiçoamento e de pós-graduação em nível de especialização ou stricto sensu com foco no desenvolvimento da formação docente específica, considerando blocos ou conjuntos de conhecimentos (Santa Catarina, 2018).

O Plano de Educação, Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015), com vigência até 2024, também prevê nas suas metas a formação

inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada, além de ter como previsão a formação de 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do Plano, e a garantia a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

Os relatos dos professores participantes da pesquisa em Santa Catarina fornecem insights sobre a implementação prática dessas diretrizes. O professor SC1P1 menciona que a formação continuada é geralmente oferecida online, por meio de palestras que abordam diversos temas, como currículo e documentos oficiais (BNCC, Proposta Curricular de SC). No entanto, aponta que essas formações nem sempre atendem às necessidades dos professores. Já o professor SC2P1 afirma que a formação é realizada online e avalia de maneira positiva.

A análise da legislação mostra que o Estado de Santa Catarina tem uma estrutura bem definida para a formação continuada dos professores, com um foco em uma capacitação mínima anual e a consideração de diferentes blocos de conhecimento. No entanto, os relatos dos professores indicam uma discrepância entre a teoria e a prática. Enquanto a legislação é abrangente e bem detalhada, a prática parece limitar-se, muitas vezes, a formações online que podem não atender plenamente às necessidades dos docentes. Essa comparação entre a legislação e os relatos dos participantes revela a importância de avaliar continuamente a eficácia das políticas de formação continuada e de ajustar as práticas para que correspondam melhor às necessidades e expectativas dos professores, garantindo uma melhoria contínua na qualidade da educação.

De forma geral, dos estados analisados, verifica-se que as legislações, normativas e planos indicam a formação continuada dos professores de educação básica, incluindo os do ensino fundamental. Além disso, muitos estados apontam sobre formação olhando para especificidades, como para a alfabetização trazida por vários estados, destacando-se a Bahia e o Ceará, bem como a ênfase em tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras.

O Distrito Federal se destaca como um dos mais organizados em relação à formação continuada, inclusive com normativa que prevê o afastamento remunerado, algo importante e que não é evidenciado claramente em outros estados.

O quantitativo de profissionais respondentes da região Centro-oeste notabiliza a importância que os professores dão para a formação continuada e das pesquisas que envolvem essa temática. Ao mesmo tempo, uma peculiaridade da região Centro-Oeste é que todos os Estados e o Distrito Federal possuem uma organização bastante definida com uma instituição própria para a realização de cursos de formação continuada, o que inclusive suscita a interrogação acerca de esses centros de formação terem influência na disposição dos professores participarem do estudo.

## 4.2 As preferências dos professores para a Formação Continuada

Como a pesquisa tem entre um de seus objetivos identificar interesses e necessidades que mobilizam os professores do ensino fundamental, no Brasil, a busca por formações continuadas, uma das perguntas propostas no questionário disponibilizado via Google Forms se deteve em conhecer as formações que os participantes elencassem ter maior preferência na sua formação continuada. Para tanto, foram dadas as opções e a resposta deveria ser enumerada, sendo 1 para a opção mais preferida e 9 a opção menos preferida pelo participante.

Como opções de formação, com base na literatura, foram propostas a) *palestras com enfoque em temas afetivos e autoconhecimento*, b) *cursos sobre metodologias ativas de ensino*, c) *treinamentos para a integração de tecnologias educacionais*, d) *seminários sobre avaliação formativa e diagnóstica*, e) *workshops de mediação de conflitos em sala de aula*, f) *capacitação em planejamento de aulas centrado no aluno*, g) *formações voltadas para abordagens interdisciplinares*, h) *oficinas de práticas inclusivas para alunos com necessidades especiais* e i) *eventos sobre desenvolvimento de habilidades socioemocionais*.

A partir das respostas obtidas no questionário, os dados foram organizados no Gráfico 4. É importante mencionar, que conforme previsto nos preceitos éticos, os professores não precisavam responder todas as questões caso se sentissem desconfortáveis, tão logo alguns professores não responderam todas as questões. Referente à *capacitação em planejamento de aulas centrado no aluno* faltaram 3 respostas, com relação à *palestras com enfoque em temas afetivos e*

*autoconhecimento*, *treinamentos para a integração de tecnologias educacionais*, *formações voltadas para abordagens interdisciplinares* e *eventos sobre desenvolvimento de habilidades socioemocionais* faltaram 2 respostas e as demais opções tiveram uma resposta faltante.

De forma geral, conforme pode ser observado no Gráfico 4, todas as opções dadas no questionário possuem um grau de relevância para o aprimoramento profissional na visão dos professores, considerando que há um maior número de respostas nos três primeiros graus de preferência (1 a 3), que representam as mais preferidas.

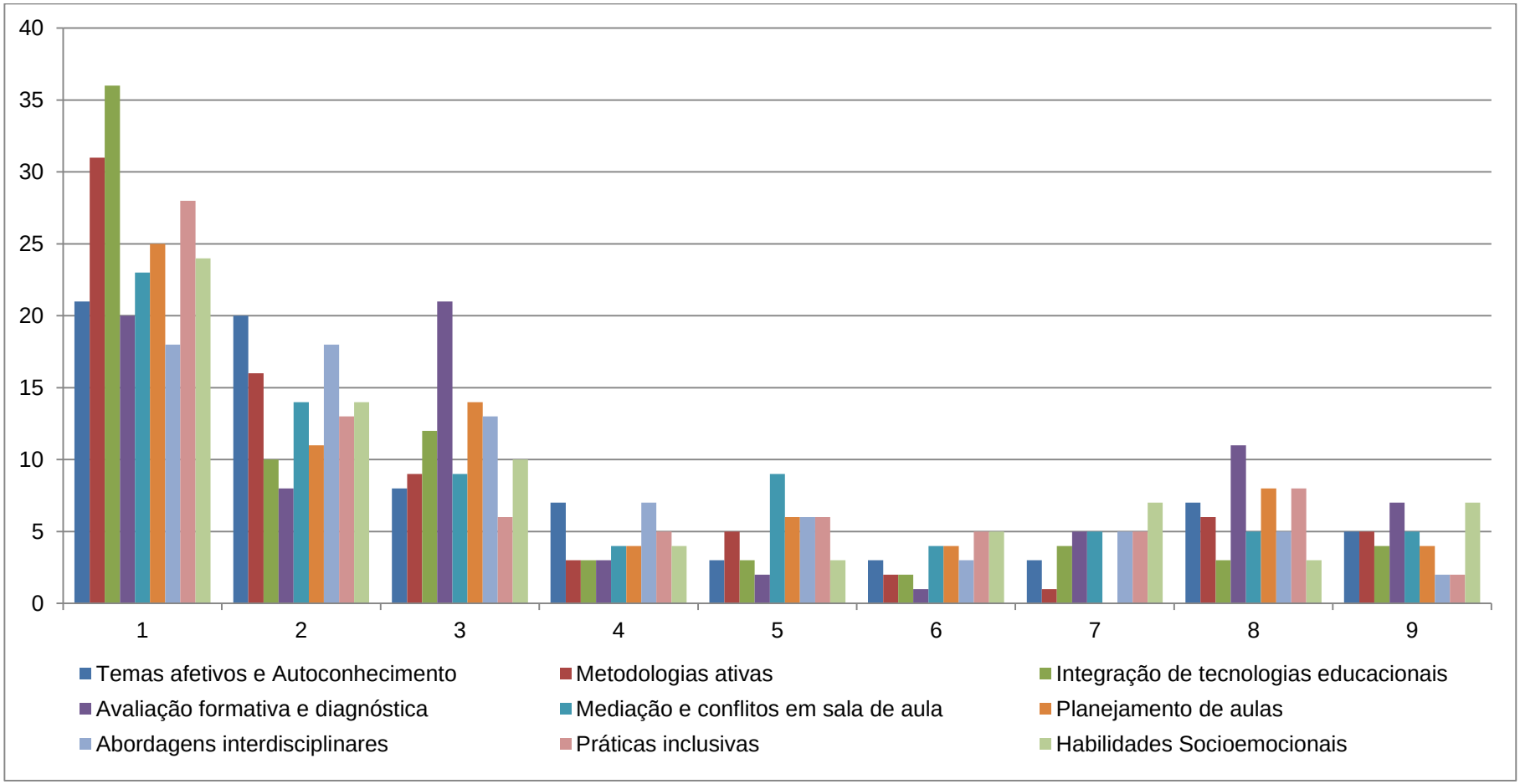
Observando o Gráfico 4 identifica-se que *treinamentos para a integração de tecnologias educacionais* são a maior preferência de 36 professores participantes, figurando entre a opção com maior escolha nas formações, tendo 10 votos como segunda preferência e 12 como terceira preferência.

Nesta perspectiva, percebe-se que as *formações voltadas para abordagens interdisciplinares* receberam o menor número de votos no item de maior preferência. Ao mesmo tempo, também figura como uma abordagem importante para os professores, haja vista que 49 professores votaram nesse tipo de formação como até a terceira mais preferida.

Os *seminários sobre avaliação formativa e diagnóstica* é a opção menos preferida entre os participantes. Começando pelo item de menor preferência, foram sete participantes que votaram no item 9, onze professores votaram no 8 e cinco votaram no item 7. Apesar de a maioria dos participantes (49 no total) ter votado nos itens de maior preferência (1 a 3), em termos totais, este tipo de formação é a que menos interessa aos professores, pois foram 23 votos nos três itens de menor preferência (7 a 9).

Com relação aos três graus de maior preferência, ao somar as preferências (itens de 1 a 3) dos professores com relação aos tipos de formação continuada, os *treinamentos para a integração de tecnologias educacionais* (58 professores), os *cursos sobre metodologias ativas de ensino* (56 professores) e *capacitação em planejamento de aulas centrado no aluno* (50 professores) se destacam como favoritos. E como menos prediletos (itens de 7 a 9), são evidenciados os seminários sobre avaliação formativa e diagnóstica (23 professores) e os eventos sobre desenvolvimento de habilidades socioemocionais (17 professores).

Gráfico 4 – Preferência por tipos de formação




Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.
Nota: A numeração é organizada a partir de graus de preferência, varia do item de maior preferência (1) para o de menor preferência (9).

Com relação ao item da *Avaliação Formativa e Diagnóstica* apesar da mesma estar entre as menos preferidas, apresenta um “pico” no grau 3 de preferência, o que indica que esta é uma temática importante e ao mesmo tempo gera desconforto aos professores, já que as particularidades do ato de avaliar ainda são desafiadoras na prática docente.

Sendo assim, verifica-se que os professores participantes da pesquisa sinalizam uma quantidade de tipos de formação como interessantes para o seu aprimoramento profissional. A pós-graduação não foi apontada como opção neste questionário, pois foi trabalhado com questões temáticas que os professores sentem necessidade de serem abordadas nas formações continuadas das próprias redes de ensino, entendendo a pós-graduação como uma vontade do professor. Com o intuito de trazer as vontades dos professores do ensino fundamental sobre a formação continuada e as mudanças educacionais, fundamenta-se nas necessidades educativas frente às competências elencadas na BNCC (Brasil, 2018) e na LDB (Brasil, 1996) como diretrizes para a discussão a seguir.

# 5 ENTRE NECESSIDADES E VONTADES: COMO ECOAM AS VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa, na sua construção, alimenta a discussão de pensar na formação continuada, atentando para o debate a respeito da necessidade e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos. Neste sentido, ao questionar os professores do ensino fundamental, são analisados neste capítulo dois questionamentos: acerca das mudanças significativas identificadas no contexto educacional e que demandam um aprofundamento na formação para melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula, e sobre a perspectiva desses professores acerca de como deveria acontecer a formação continuada.

Essas perguntas foram respondidas pelos participantes e analisadas através da Análise Textual Discursiva (ATD). A partir da unitarização e da categorização das unidades de sentido (Mudanças Educacionais, Necessidades Formativas, Métodos e Formatos Desejados para a Formação continuada de professores, Formação Continuada no Contexto Escolar e (In)Satisfação profissional) é que este capítulo foi construído.

Para tanto, cada item foi escrito tendo por base as categorias emergentes das unidades de sentido e com o viés de dialogar sobre as necessidades formativas dos docentes, compreende-se neste trabalho o caminho de relação entre a legislação e os sistemas de ensino com os anseios e desejos dos professores, frente ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

De acordo com a pesquisadora Bernadete Gatti (2009, p. 221):

> A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

De forma desconexa da realidade escolar, a formação continuada de professores é, de longa data, um desafio. Tanto no âmbito das políticas públicas, como

institucionalmente nas unidades escolares. Visto que no macro e no micro, as necessidades dificilmente são atendidas de forma a colaborar com o desenvolvimento da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um marco regulatório, e ao estabelecer as competências essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, impõe novos desafios aos professores. A formação continuada, nesse contexto, deve alinhar-se não apenas aos conteúdos, mas principalmente às metodologias que promovam o desenvolvimento das competências previstas. Com o viés de dialogar sobre as necessidades formativas e os desejos dos docentes, este capítulo explora as implicações da BNCC na formação continuada, evidenciando as perspectivas teóricas sobre esta temática e a visão dos professores participantes da pesquisa.

## 5.1 As necessidades formativas emergentes das mudanças educacionais

> *Nos últimos anos, o contexto educacional tem passado por diversas mudanças significativas que impactam diretamente a prática pedagógica em sala de aula, como por exemplo: educação digital, educação inclusiva, metodologias ativas, avaliação formativa, educação socioemocional, ensino personalizado, entre outros* (MT4P2).

As diversas mudanças ocorridas no âmbito educacional, afetam diretamente os professores, os estudantes e a comunidade em geral. Essas mudanças são permeadas pelas transformações que acontecem no exterior da escola, diante de um contexto mundial que tem seus enfrentamentos e desafios de ordem econômica, física, emocional, tecnológica, sanitária, migratória, estrutural, entre outras.

> *A pandemia de Covid-19 trouxe grande demanda de formação emergencial técnica para o trabalho com tecnologias. O aumento exponencial de alunos com deficiência e outros transtornos/síndromes globais do desenvolvimento cognitivo pode ser outro elemento. A busca por metodologias ativas para aprimorar técnicas de ensino* (GO4P2).

Nessa perspectiva, a Pandemia de Covid-19, uma crise sanitária global, interferiu na escola e nos processos educacionais de forma intensa. No auge da pandemia, rapidamente as instituições escolares e as Secretarias de Educação realizaram ações para o enfrentamento do vírus com aulas remotas com o uso da tecnologia como aliada. Posteriormente, no volta às aulas presencial, as medidas de

cuidado como o distanciamento, o uso de máscaras, a rotatividade de alunos e outras estratégias foram adotadas, porém sem deixar de utilizar as tecnologias. De acordo com o professor do Distrito Federal, "*o cenário pós pandêmico é sem dúvidas um grande desafio*" (DF5P2).

Ainda, "*a Pandemia acelerou a necessidade do uso de tecnologia como ferramenta de trabalho. O Celular tem sido uma fonte de informação e de lazer dos estudantes que precisa ser repensado por toda a sociedade*" (DF4P2). Apesar dos benefícios da tecnologia para a educação e para as relações para além dela, a utilização dos celulares no âmbito particular e coletivo também é um desafio. Isso porque a forma como utiliza-se as tecnologias por uma geração hiperconectada, torna-se crucial para o desenvolvimento individual, escolar e da sociedade como um todo.

Para um professor do Rio Grande do Sul, "*os alunos têm habilidades com redes sociais e acham que dominam as tecnologias. Por isso, é interessante aproveitar esse interesse e trabalhar com novas tecnologias e novas metodologias para manter o foco dos discentes*" (RS1P2). Neste sentido, percebe-se que há um movimento de problemas que vão originando outros enfrentamentos, como é o caso da crise sanitária que exigiu uma resolução por meio da demanda tecnológica em massa e rapidamente pelas instituições educacionais, e que o retorno ao presencial ainda manteve marcas da crise, com a utilização das tecnologias de uma forma intensa para além do contexto escolar, inclusive tornando-se um problema seu uso constante pelos estudantes.

Neste sentido, as categorias emergentes mudanças educacionais e necessidades formativas apontadas pelos professores se entrecruzam nos tópicos abaixo, além de dialogarem com a literatura e com a BNCC.

### 5.1.1 A Necessidade de Formação em Tecnologias Digitais na Educação

Foi identificado no Gráfico 4 os *treinamentos para a integração de tecnologias educacionais* como a maior preferência dos professores participantes, visto que entre as mudanças educacionais e as necessidades formativas, a inserção das tecnologias e a exigência de apropriação das mesmas pela comunidade escolar tornou-se crescente e são com frequência trazidas nas discussões e na fala dos profissionais da educação.

> *Considerando os últimos anos e o contexto no qual vivemos, considero as seguintes mudanças como essenciais: -Inserção das tecnologias no espaço escolar: como conciliá-las com o papel do professor; - Conceituação e aplicação de metodologias ativas na sala de aula; - Potencialidades e riscos do uso da inteligência artificial no âmbito social* (DF7P2).

A sociedade contemporânea vivencia uma rápida transformação impulsionada pelo avanço tecnológico, moldando não apenas o ambiente econômico e social, mas também os métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como poderosas aliadas na educação, proporcionando novas abordagens pedagógicas e ampliando as possibilidades de engajamento dos alunos, uma vez que, notadamente, os celulares e os computadores estão se tornando quase uma extensão da sala de aula e, como tem afirmado o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007), uma extensão do corpo humano, de modo que as mãos não estão mais livres e, por vezes, o cérebro não precisa mais ser acionado para lembrar, relembrar e armazenar.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação, como parte da vida social, tornam-se cada vez mais presentes. Os professores ao longo das respostas sinalizam a tecnologia em suas diferentes formas como uma constante preocupação seja pelas necessidades de incorporação ou pelas mudas ocasionadas pelas mesmas, com a "*área de tecnologia, uso da IA*" (MT10P2), ao considerar que "*durante a pandemia, fomos obrigadas a nos reinventar. Então, acredito que as intervenções tecnológicas mudaram de vez a minha maneira de trabalhar, de ensinar meus alunos*" (SP4P2).

A inevitável utilização das tecnologias durante a pandemia fez com que obrigatoriamente os professores, escolas e alunos incorporassem essa realidade nas salas de aula. Assim as principais "*mudanças no currículo, no planejamento, seja, anual ou semestral tendo em vista o plano de aula, as plataformas de ensino híbrido e/ou EAD, uso de novas tecnologias e inovações utilizadas conforme o conteúdo*" (RJ1P2), foram sentidas nos diferentes âmbitos educacionais.

A temática da cultura digital é abordada nas competências gerais da Educação Básica, as quais condensam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essas competências estão integradas à construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste sentido, o documento anuncia as mudanças sociais significativas que são promovidas pela cultura digital em decorrência do avanço e da multiplicação das

tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a computadores, telefones celulares, tablets e outros. Em vista disso, a BNCC especifica nas diferentes áreas, formas de mobilização da cultura digital através de habilidades diversas.

Com relação às competências elencadas pela BNCC (Brasil, 2018), essas são manifestadas também a partir dos avanços da sociedade, considerando os desafios e as novas metodologias presentes, inclusive as tecnológicas.

> *As mudanças são em relação às estratégias de ensino, pois a informatização e a adoção de um sistema de ensino pronto, demanda preparo dos docentes para que saibam aproveitar os recursos e/ou não ficarem dependentes de tais mecanismos para atingir os objetivos de seu componente curricular* (RS5P2).

A BNCC (Brasil, 2018), que versa sobre o uso da tecnologia na educação, reflete a compreensão contemporânea de que a incorporação desses recursos é vital para a formação integral dos estudantes. Essa competência transcende a mera habilidade técnica e propõe um olhar crítico e reflexivo sobre o papel das tecnologias digitais na sociedade.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2018, p. 09).

Porém, a simples presença de equipamentos e recursos digitais nas salas de aula não garante seu impacto positivo; é essencial que os educadores estejam capacitados a explorar todo o potencial dessas ferramentas em prol do desenvolvimento dos alunos. Conforme afirma o professor BA1P2, as mudanças tecnológicas aconteceram e foram necessárias, "*onde os alunos estão bem à frente da formação dada em sala de aula*" (BA1P2), além disso o professor RS4P2, explicita a preocupação da:

> *Necessidade de um olhar diferente sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre docente e aluno; Questão da era digital; A internet é muito mais atrativa que a sala de aula, porém temos que estar atualizados e fazer uma mediação entre os dois pontos (sala de aula- internet); Entender que o aluno vem com muito conhecimento, e nós somos somente mediadores de mais aprendizagens; A inclusão dos alunos com alguma necessidade especial é um grande desafio e precisamos estar preparados. Cursos de atualização na área da informática* (RS4P2).

Nesse cenário, a formação continuada dos professores emerge como uma necessidade premente, visando capacitá-los a incorporar efetivamente as ferramentas tecnológicas no processo pedagógico. Ao mesmo tempo, percebe-se que não se trata do fato de não gostar de tecnologia, mas de muitas vezes não saber como utilizar em sala de aula. Como é sinalizado pelo participante MT3P2 que "*apesar de gostar muito de tecnologia, ainda sinto falta de formações na área que nos tornem protagonistas como criar e curar uma ferramenta digital de ensino*" (MT3P2).

Nessa condição, são muitos os professores que sabem da importância de utilizar ferramentas mais tecnológicas, porém não se sentem capacitados para esta inserção. O professor MT1P2 indica que além da utilização da tecnologia, sente a mudança de precisar se capacitar para oferecer um ambiente de estímulo para as habilidades socioemocionais:

> *1. Dominar mais a tecnologia para utilizarmos de forma eficiente na aprendizagem dos nossos alunos. 2. Oferecer materiais e atividades diferenciadas. 3. Planejar, implementar e avaliar atividades de ensino em ambientes virtuais e presenciais. 4. Se capacitar para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades socioemocionais* (MT1P2).

Assim, o desenvolvimento de competências digitais torna-se crucial para garantir que os educadores estejam aptos não apenas a utilizar as tecnologias disponíveis, mas também a explorar seu potencial transformador, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às exigências da sociedade contemporânea. Na mesma perspectiva, o participante PE1P2 também sinaliza "o uso da tecnologia como instrumento pedagógico e as competências socioemocionais" como mudanças necessárias no fazer pedagógico.

Esta necessidade de formação se estende não apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas também à compreensão de como integrar as tecnologias de maneira significativa nos diferentes conteúdos curriculares e que explore para além dos conhecimentos científicos. A formação em tecnologias digitais na educação não é apenas sobre o "como usar", mas também sobre o "quando" e "por que" usar, garantindo uma abordagem pedagógica alinhada aos objetivos educacionais.

Neste sentido, Cerutti e Nogaro (2017, p. 1600) afirmam:

> Para que os alunos possam utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de maneira adequada, é necessário que o professor

> esteja preparado para orientar e auxiliar seu aluno a transformar a informação encontrada em conhecimento. A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, desenvolvendo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos.

Ao explorar as potencialidades das tecnologias digitais, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. No entanto, esse processo de integração eficaz requer não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão aprofundada do contexto educacional, dos desafios enfrentados pelos alunos e das expectativas da sociedade em constante evolução.

Nesta perspectiva, para além das tecnologias, as metodologias ativas ganham um papel de destaque na educação. Para o participante MG9P2, as mudanças aconteceram sobre “o uso das tecnologias na educação; a utilização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem” (MG9P2), assim, além de preparar os alunos para a utilização das tecnologias digitais, a formação continuada nesse aspecto se torna crucial a fim de inovar as metodologias de ensino por parte dos professores.

As estratégias ativas de ensino oferecem aos estudantes maior autonomia, enquanto o professor desempenha o papel de facilitador no processo de aquisição de conhecimento, promovendo interação, engajamento e criatividade. Em um cenário contemporâneo em que o ensino híbrido se tornou uma realidade, a adoção de novas abordagens de ensino se torna ainda mais imperativa. Portanto, é crucial que os educadores estejam preparados para orientar os alunos nesse percurso, demandando uma formação continuada que contemple aspectos do ensino intencional, modalidades de aprendizagem colaborativa e práticas de mediação social.

### 5.1.2 Desafios e Necessidades na Formação Continuada de Professores para uma Educação Inclusiva

No contexto educacional brasileiro, observa-se um expressivo aumento no número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, demandando uma atenção especializada e estratégias pedagógicas específicas. “*A inclusão dos alunos com alguma necessidade especial é um grande desafio e precisamos estar preparados*” (RS4P2). Tanto o professor RS4P2 como os

professores DF2P2, AM1P2 e GO4P2 afirmam a crescente demanda dos estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem, cabendo a escola e aos professores a responsabilidade de pensar em estratégias e atividades que de fato incluam esse estudante na dinâmica escolar.

A este respeito, no que tange à legislação, a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), institui que:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

A lei explicita a responsabilidade aos sistemas de ensino, prevendo professores com especialização adequada para assegurar a integração desses estudantes nas classes regulares. Ainda, a meta 4 do Plano Nacional de Educação prevê

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.11).

O acesso à rede regular de ensino pela população de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, é um grande desafio para os educadores, diante das turmas grandes e a falta de capacitação profissional e conhecimentos específicos para trabalhar com esses estudantes. De acordo com o professor do Distrito Federal, há um "*aumento de crianças com laudos de autismo, TDAH, TOD e outros transtornos. A mudança mais visível são as chamadas classes comuns estarem diminuindo e as classes com inclusão aumentarem*" (DF2P2), isso porque em praticamente todas as salas têm alunos incluídos, o que não acontecia anteriormente.

É por isso que a demanda por formação continuada que envolva a educação inclusiva é tão requisitada nas falas dos professores. É apontada por conta das mudanças que aconteceram na escola, afinal "*a alta quantidade de alunos com necessidades educativas especiais que chegam a cada dia nas salas de aulas. Alunos com muitos comprometimentos cognitivos, intelectuais*" (MG4P2). Os desafios que surgem dessa chegada na escola é que orientam a necessidade de formação numa temática tão específica e ao mesmo tempo tão abrangente.

No Estado de Goiás, um professor sinalizou a "*criação de uma sede para cuidar de crianças autista na cidade de Aparecida de Goiânia*" (GO1P2), isto porque o Transtorno Autista tem diferentes espectros e cada estudante tem sua personalidade, o que exige que para além da frequência na escola regular, também ocupem espaços específicos para o seu desenvolvimento.

Na formação inicial, os cursos para formação de professores preveem em seus projetos pedagógicos disciplinas específicas sobre deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, além do oferecimento de Libras, porém, é na prática que esses conhecimentos são efetivamente requisitados. Além disso, a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, Art. 28, incisos X e XI traz que cabe ao poder público assegurar o acompanhamento e a adoção de práticas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada, bem como profissionais especializados que atendam os estudantes diante de suas especificidades (Brasil, 2015b).

Como a formação inicial de professores muitas vezes não abrange de maneira aprofundada as estratégias e abordagens necessárias para atender às demandas da educação inclusiva, diante desse cenário, torna-se imperativo investir em programas de formação continuada que ofereçam suporte aos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na compreensão das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

> A provisoriedade da política de formação docente no país contribui para que, em conjunto, com todas as dificuldades que caracterizam o sistema educacional brasileiro, a formação continuada apresente-se como um período importante para o desenvolvimento e a consolidação de novas aprendizagens necessárias às atuais demandas, sejam elas decorrentes do movimento de inclusão, ou oriundas da própria diversidade e complexidade que é a área da educação especial. A formação do professor especializado, dadas as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a

> cada uma das necessidades educacionais especiais, coloca exigências que excedem o período da formação básica inicial (Dall'Acqua, 2007, p. 117)

A formação continuada, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial para capacitar os professores a criar ambientes educacionais mais inclusivos e adaptados, promovendo a aprendizagem significativa para todos os alunos. Abordar essa lacuna por meio de programas de desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

De acordo com Cunha (2015), ainda há muito a ser conquistado, especialmente no âmbito filosófico, subjetivo e representativo da inclusão escolar. Alguns educadores desconhecem a legislação educacional; outros, mesmo conhecendo-a, agem como se ela não existisse, há aqueles que gostariam de conhecê-la e, mais importante, aplicá-la, mas não dispõem das condições mínimas para isso. Ainda, existem educadores que desejam ser capacitados por instâncias superiores de formação, enquanto, para outros, a capacitação é vista como um fardo. Entre eles, encontramos sonhadores, otimistas, desiludidos, mas felizmente sempre há aqueles que nunca desistem.

Na busca por uma educação inclusiva e de qualidade, é fundamental direcionar o olhar para as necessidades específicas que surgem no âmbito escolar. Cada instituição de ensino é única em sua composição, apresentando desafios singulares e demandas particulares que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, sendo importante pensar a formação continuada nesta perspectiva.

Vargas e Portilho (2018, p. 370-371) sugerem

> programas de formação continuada que questionem o domínio do saber específico, como cursos e especializações em Educação Especial, que possivelmente tornaria o professor apto a trabalhar de forma adequada com o aluno com deficiência. E, também, incluir nessas formações espaços de reflexão constante entre professores e equipe pedagógica, buscando diminuir a angústia vivenciada diante dos desafios diários no trabalho.

Em conclusão, a imperativa demanda por formação continuada para professores no contexto da educação inclusiva emerge como uma necessidade premente e indiscutível. O aumento significativo de alunos com necessidades educacionais especiais requer uma transformação profunda na abordagem pedagógica, evidenciando a urgência de capacitação específica para atender a essa

diversidade. Ao promover uma educação que acolha a diversidade, a formação continuada não apenas responde às exigências legais, mas também reafirma o compromisso ético e social de construir uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

### 5.1.3 Formação Continuada de Professores e a compreensão da diversidade cultural na educação

O aprimoramento constante dos educadores exerce um papel essencial no aperfeiçoamento da excelência educacional. Um dos aspectos mais críticos desse processo é a adaptação à realidade contemporânea, na qual a diversidade cultural é uma característica marcante da sociedade. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um guia essencial para a promoção da compreensão da cultura na educação.

> *As transformações são muitas, dentre elas: Os alunos com bastante domínio de recursos tecnológicos, inúmeros estudantes com diagnóstico de algum tipo de deficiência, necessidade de recomposição da aprendizagem. Salas com alunos indígenas, imigrantes, crianças com alta rotatividade em escolas* (AM1P2).

A sociedade atual é caracterizada por uma multiplicidade de culturas coexistindo em diversos ambientes, e a escola não está alheia a essa realidade. Reconhecer e respeitar as diferentes culturas presentes em sala de aula tornou-se não apenas uma questão ética, mas também pedagógica. Os professores desempenham um papel crucial na promoção dessa compreensão cultural entre os alunos, e é aqui que a formação continuada se torna imperativa, uma vez que “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2011, p. 81).

A BNCC (Brasil, 2018), como documento norteador da educação no Brasil, estabelece diretrizes claras para a inclusão da cultura no currículo escolar. Ela enfatiza a importância de abordar temas relacionados à diversidade cultural e étnica, bem como o respeito às diferentes manifestações culturais presentes no país. Ao fazê-lo, a BNCC não apenas reconhece a riqueza da diversidade, mas também a importância de preparar os alunos para conviverem em um mundo multicultural, sendo dever da escola

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p.65).

No entanto, os desafios persistem. A dificuldade de compreensão e aceitação das diversas culturas por parte dos professores e alunos ainda é uma questão relevante. A falta de conhecimento sobre as diferentes tradições, crenças e valores pode levar a estereótipos, preconceitos e até mesmo conflitos na sala de aula, pois "compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade" (Morin, 2011, p.82). Portanto, a formação continuada se torna essencial para fornecer aos professores as ferramentas necessárias para abordar essa complexidade.

A formação continuada de professores deve focar em desenvolver competências e habilidades que permitam a promoção da compreensão cultural. Isso envolve não apenas o aprendizado sobre diferentes culturas, mas também a reflexão sobre as próprias crenças e valores, bem como a capacidade de criar um ambiente inclusivo em sala de aula. A formação deve incentivar a empatia, a comunicação eficaz e a promoção do respeito mútuo.

> A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão (Morin, 2011, p.87).

Considerando a importância da educação na promoção da compreensão, é fundamental reconhecer que a busca por compreensões mútuas transcende fronteiras geográficas e culturais. É uma jornada que exige uma reforma planetária das mentalidades, na qual a educação do futuro desempenhará um papel central. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas para enfrentar os desafios e oportunidades que o futuro reserva. É, portanto, nosso dever coletivo promover uma educação que prepare as gerações vindouras para abraçar a diversidade, praticar a empatia e construir um mundo onde a compreensão seja o

alicerce da comunicação humana. É por meio dessa visão e compromisso que avançaremos rumo a um futuro mais inclusivo e harmonioso para todos.

> A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (Morin, 2011, p.91).

Em resumo, a formação continuada de professores alinhada à BNCC e aos desejos dos professores desempenha um papel crucial na promoção da compreensão da diversidade cultural na educação. Ela capacita os professores a superar a dificuldade de compreensão das diversas culturas e a criar ambientes de aprendizado inclusivos. Dessa forma, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em um mundo multicultural.

### 5.1.4 Demandas sociais, metodológicas e comportamentais

> *As mudanças que percebo são as diversas temáticas que impactam a sociedade e acaba sendo uma obrigação das escolas lidarem com estas demandas, como: bullying, educação emocional, financeira e etc. Não vejo isto positivamente, pois isto demanda um tempo e preparação que às vezes os professores não estão preparados para lidar com isso* (MT8P2).

Quando o professor MT8P2 afirma sobre as diferentes temáticas que acontecem na sociedade e direta ou indiretamente impactam a escola, está trazendo à tona questões inerentes ao fazer docente, que fazem parte do processo de atualização constante e apropriação que emergem no contexto da prática.

Neste sentido, é preciso compreender a existência de profissionais capacitados para atuar com demandas que não são específicas da profissão do professor, porém, se essas demandas chegam ao ambiente escolar, não têm como fechar os olhos para o que acontece.

A fala da professora SP4P2 expressa como as mudanças exteriores impactam a profissão:

> *Durante a pandemia, fomos obrigadas a nos reinventar. Então, acredito que as intervenções tecnológicas mudaram de vez a minha maneira de trabalhar,*

> *de ensinar meus alunos. Isso posso garantir que pelo menos pessoalmente me transformou enquanto Professora* (SP4P2).

Essa transformação ocorrida, é determinada pelo que interfere na profissão e na disposição enquanto fazer a mudança. O que acontece tanto pelas transformações externas como pelas questões internas da escola ou do próprio docente.

> *Mudanças no Currículo, no planejamento, seja, anual ou semestral tendo em vista o plano de aula, as plataformas de ensino híbrido e/ou EAD, uso de novas tecnologias e inovações utilizadas conforme o conteúdo, e a Educação Especial, incluindo as salas multifuncionais* (RJ1P2).

Assim, as questões metodológicas, referentes à organização curricular, as diferentes plataformas de utilização, o papel ativo dos estudantes na aprendizagem, a própria avaliação, além de outras questões de cunho pedagógico são elencadas como importantes pelos professores, mas também nas próprias diretrizes para a Educação diante das mudanças vivenciadas.

> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2018, p. 61).

Conforme o professor GO2P2 sinaliza, a “avaliação educacional, BNCC e a aplicação prática em planejamento do professor, as avaliações externas e seus reflexos na educação” (GO2P2). Além disso, “de forma prática, com planejamento e espaço para trabalhar com metodologias ativas” (RS1P4) é uma preocupação de parte dos profissionais considerando as metodologias como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Por último, mas não menos importante, a necessidade de formação sobre as competências sócio emocionais é evidenciada pelo professor MG7P2. Esta perspectiva vem ao encontro de outras falas, considerando a diversidade de sujeitos

em sala de aula e de como algumas questões ficaram ainda mais evidentes com a pandemia e os recursos tecnológicos.

Desta forma, as demandas requeridas pelos professores são distintas, traduzidas enquanto vontades, mas também necessidades formativas a partir do meio social e já contempladas nas diretrizes e normas educacionais, porém a aproximação com a escola e a realidade tornam-se essenciais para melhor estruturação.

## 5.2 Na busca de um equilíbrio para a proposta da Formação Continuada

Entre as necessidades e as vontades dos professores do ensino fundamental, encontra-se o tipo de formação considerada como ideal. Assim, a partir das categorias Métodos e Formatos Desejados para a Formação continuada de professores e Formação Continuada no Contexto Escolar esta seção se propôe a discutir sobre a importância da regularidade e continuidade da formação dos professores, o tipo de formação considerado como mais adequado na visão dos professores, e ainda as especificidades que emergem como importantes nesse contexto, evidenciando a formação na instituição escolar.

Não é possível afirmar uma única resposta para o formato considerado como ideal para todos os professores, isso porque as trajetórias formativas de cada profissional são bem diferentes, cada uma com demandas específicas, assim como as condições de trabalho e as vivências atuais que são múltiplas ao se comparar um país inteiro. Ao mesmo tempo, ouvir os professores dá direcionamentos acerca daquilo que é significativo para o coletivo e individualmente, olhando exclusivamente para cada realidade.

### 5.2.1 A periodicidade como ação para o caráter de continuidade

Ao indagar os professores acerca da periodicidade ideal para que a formação continuada aconteça, não foi possível chegar a um consenso. O participante SC2P4 sugere de forma online, já o professor GO1P4 considera que uma formação continuada que aconteça por semestre daria condições de promover sua capacitação. Com uma frequência maior, o professor MT9P4 indica que bimestralmente oferece uma melhor condição de formação.

Entretanto, os professores PE4P4, GO5P4 e SP4P4 sinalizam que a formação continuada deve ocorrer mensalmente, e ainda, "*de forma presencial abordando temas que realmente façam sentido no ambiente escolar*" (SP4P4). Nessa conjuntura, a presencialidade aparece como o formato preferencial para a formação continuada, sendo elencada pelos professores SP1P4, SP2P4, MG6P4, GO6P4 e BA2P4. Além disso, tendo como foco "*a área de atuação e com grupos formadores*" (GO6P4) e que a mesma aconteça no horário de trabalho.

Nesta mesma perspectiva, uma formação continuada "*que fosse realmente continuada e não esporádica*" (PR3P4), "*em momentos exclusivos como um planejamento coletivo, uma semana de formação ou 15 dias, pois concomitante ao trabalho acaba sendo desgastante e pouco proveitoso*" (MT3P4) e que possivelmente "*fosse com uma carga horária maior, porém para que isso acontecesse, precisaria aumentar a hora atividade também*" (MT2P4).

A compreensão dos professores participantes sobre formação continuada vem de encontro com o que os autores da área defendem. Gatti (2009) defende que a formação continuada deve ser permanente de forma sistemática e estruturada, e para Nóvoa (1992) é importante que a mesma aconteça como um processo regular e não algo pontual. Alarcão (2001) reforça a ideia e ainda sugere que a mesma aconteça de forma integrada à prática diária do professor.

Assim, uma formação com caráter periódico (SP3P4) e presencial (BA3P4), seja semanalmente (SP5P4, MT8P4) ou com uma periodicidade maior, porém que aconteça "*de maneira contínua e com profissionais que realmente entendam do assunto*" (RS3P4).

> *Deveria ter um tempo dentro da carga horária, ou o pagamento de horas extras para que pudesse ser cumprida em um horário dedicado para o estudo. A maior dificuldade para realizar uma formação é o tempo do professor, muitos possuem carga horária dupla, ou tripla, a demanda de trabalho é alta* (MG4P4).

As sugestões trazidas pelos professores como "ideais" para o formato da formação continuada, estão permeadas pelo que os pesquisadores do assunto indicam ao longo dos seus estudos, mostrando a interface existente entre as vontades e as necessidades, porém não é o que acontece no formato atual da maior parte das formações oferecidas pelas redes de ensino, baseadas em cursos online, de longa duração, descolados da realidade e verticalizados.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que os educadores, em opinião não unânime, elogiam os benefícios derivados da formação continuada, destacando oportunidades para ampliar conhecimentos, explorar novos conceitos aplicáveis à análise de situações de ensino, interagir de maneira construtiva com colegas e estabelecer contato direto com os formadores. Contrapondo essas percepções positivas, as críticas surgem de maneira uníssona: a formação continuada não está alinhada de forma eficaz com as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos professores e pela escola; os professores não têm participação nas decisões referentes aos processos formativos a que são submetidos; os formadores carecem de compreensão sobre os contextos escolares e os professores que estão conduzindo; a ausência de acompanhamento sistemático e apoio à prática pedagógica dos professores nos programas resulta em dificuldades para relacionar o aprendizado teórico com suas atividades diárias; mesmo quando os impactos na prática docente são evidentes, enfrenta-se dificuldade para dar continuidade às novas abordagens após o encerramento do programa; a falta de continuidade nas políticas e diretrizes do sistema dificulta a consolidação dos avanços conquistados e que o cumprimento adequado da legislação que garante aos professores o direito à formação continuada é negligenciado.

### 5.2.2 As particularidades em destaque

A compreensão acerca da importância da continuidade da formação continuada já foi explicitada nas falas dos professores, o que consolida a perspectiva da formação não apenas como algo protocolar e obrigatório, mas que contribua com a prática dos professores e consequentemente com a melhoria dos processos da escola frente à trazer soluções ou caminhos para as necessidades e vontades.

A especificidade das formações com um olhar mais local também se tornam um foco, já que as mesmas devem ser pensadas "*de acordo com a realidade de cada escola ou região. E que o professor fosse de fato ouvido*" (PE3P4). Ao ser ouvido, o professor expõe seus anseios e "*partindo de estudos de casos, trazendo uma nova visão ou uma técnica diferente de abordagem*" (MS3P4), a formação continuada consegue promover mudanças e capacitar esse professor para efetivamente solucionar problemas e caminhar para a excelência enquanto profissional.

> *Eu acredito muito em formações presenciais onde os professores possam trocar experiências, formação em que os professores pudessem aprender a trabalhar com as tecnologias com auxílio de tutores. Mais importante conhecer práticas de aprendizagens que dão certo através de relatos e experiências* (MT6P4).

A demanda por respostas no âmbito das tecnologias é uma tendência e as experiências por meio da troca de relatos permitem aos profissionais da educação o conhecimento de práticas e atividades que já tiveram sucesso ou fracasso, fornecendo insights sobre o que pode/deve ou não ser feito em sala de aula. Assim, para o professor PE5P4, as palestras com ações protagonistas e os projetos que obtiveram resultados positivos são exemplos de atividades para acontecerem durante a formação continuada.

Os professores RS2P4 e RS5P4, de forma similar, afirmam a necessidade de oportunizar aos professores a escolha de temáticas para a formação, bem como a importância de acontecer "*mais trocas de conhecimentos entre os professores da escola ou das escolas da rede, [...] visto que as demandas podem ser parecidas, já que estão inseridas em contexto parecido*" (RS5P4). "*As atividades formativas deveriam ser feitas com temas de interesse da comunidade escolar* (RS2P4), "*com enfoque nas preferências de cada profissional*" (RJ1P4).

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, 2009) enfatiza a importância de valorizar a voz dos professores no processo de formação continuada. O autor defende que os docentes devem ser protagonistas de sua formação, e que a mesma deve partir da reflexão sobre suas práticas e desafios diários, como um processo colaborativo e centrada nas necessidades específicas dos professores.

> *De forma mais dinâmica e respeitando as particularidades de cada escola, ouvindo as reais necessidades e demandas dos professores, suas angústias. Não se utilizar de materiais ou lives genéricas que não respeitam as características da escola. Realizar menos reuniões burocráticas e de preenchimento de planilhas para realizar momentos de conversa, trazendo profissionais de áreas como a psicologia, direito, saúde em geral, para palestrar ou mesmo fazer oficinas práticas* (RS8P4).

No processo de escuta e de levantamento de demandas é que a formação continuada pode construir-se como espaço para o protagonismo do docente. Entendendo que os professores devem ser agentes ativos na sua formação, Freire (1996) defende a participação crítica dos professores na construção do conhecimento, a partir das suas experiências e contextos.

Consequentemente, ao ser protagonista da sua formação o professor além de tomar decisões frente a busca por cursos e atividades além das fornecidas pela escola e pelo sistema de ensino que esteja vinculado, terá a possibilidade de contribuir na própria formação continuada planejada no âmbito escolar. O professor MG7P4 elenca caminhos relacionados à personalização da formação continuada, com vistas a ser mais significativa.

> *Personalização: A formação deve ser personalizada para atender às necessidades específicas de cada educador. Identificar áreas de interesse, dificuldades e objetivos individuais é fundamental. Flexibilidade: Oferecer opções flexíveis de formação, como cursos presenciais, online ou híbridos. Permitir que os professores escolham o formato que melhor se adapta à sua rotina e preferências. Abordagem Prática: A formação deve ser prática e aplicável à sala de aula. Incluir estratégias, atividades e recursos que os professores possam usar imediatamente com seus alunos. Colaboração: Promover a troca de experiências entre educadores. Oficinas, grupos de estudo e redes profissionais podem ser espaços para compartilhar práticas bem-sucedidas. Avaliação Contínua: Avaliar regularmente o impacto da formação. Coletar feedback dos participantes e ajustar os programas conforme necessário. Temas relevantes: Abordar temas atuais, como educação inclusiva, tecnologia na sala de aula, saúde mental dos alunos e competências socioemocionais. Certificação e Reconhecimento: Oferecer certificados para os educadores que concluírem a formação. Reconhecer o esforço e o comprometimento dos professores. Acompanhamento Pós-Formação: Após a formação, fornecer suporte contínuo, como mentoria ou grupos de apoio. Isso ajuda a garantir que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados de maneira eficaz* (MG7P4).

A fala do professor de Minas Gerais expõe uma condição especial ao se pensar na formação continuada. As questões relacionadas às vontades dos professores são levadas em conta, porém não podem ser esquecidas as necessidades formativas que são inerentes ao fazer escolar, como o acesso às legislações e normas, documentos e teorias sobre a educação.

### 5.2.3 O Contexto Escolar como espaço fundamental para a formação continuada

Uma educação pautada no professor como protagonista das suas ações, de forma crítica e colaborativa, requer a construção e o planejamento de formações continuadas no contexto escolar a partir das demandas inerentes ao fazer pedagógico. Assim, formações planejadas pelo coletivo escolar se sobressaíram às formações de caráter vertical, porém, para que isso aconteça, é preciso a tomada de posição dos professores (Nóvoa, 2017).

> *As atividades deveriam acontecer dentro do espaço escolar, em momentos de coordenação, com temas relacionados à realidade da sala de aula. Trazendo reflexões e conhecimentos que estejam relacionados ao cotidiano de professores, tendo em vista todas as nossas limitações e dificuldades* (DF3P4).

Seja através de palestras motivacionais ou sobre temáticas específicas que foram discutidas no âmbito dos profissionais daquela instituição, de ações colaborativas de atividades práticas, ou ainda, cursos online realizados por meio de plataforma com pesquisadores internacionais, o que importa é que essa formação tenha sido gestada pelos profissionais que estarão em formação continuada. O professor GO4P4 sugere que "*o coordenador pedagógico [deve] ser responsável pela formação em serviço dos professores*", podendo, na perspectiva trazida, ser o agente central de organização da formação.

Para Alarcão (2001), a formação continuada de professores deve ocorrer no ambiente escolar, em que o professor pode refletir diretamente sobre sua prática pedagógica, ao interagir com os colegas e construir conhecimento em um contexto real e colaborativo. Consentindo com este posicionamento, para o professor GO7P4 "*deveria acontecer nas unidades escolares ou CRES regionais, com tempo suficiente para que os professores pudessem esclarecer dúvidas e tivessem material de suporte*" (GO7P4). Ou ainda, através de "*cursos adequados para a realidade de cada escola. Realizados na própria escola, por equipes das secretarias de educação*" (MG2P4).

Percebe-se que não é problema a formação ser dada pela Secretaria da Educação, mas que considere as demandas de cada escola. Isso indica que formações "em massa" não são bem recebidas pelos professores. Já que para o professor AM1P4 a formação continuada deveria acontecer "*a partir de um diagnóstico realizado tanto com os professores, quanto com os alunos*", de forma a também escutar a posição do estudante como contributiva para as ações de formação continuada.

> *Além das formações online e presenciais em formato de palestra, evento, seminários.... gostaria que tivesse mais integração e troca de experiências entre os educadores, assim como atividades práticas que nos ajudarão no dia a dia da sala de aula, porque muitas vezes teoria e prática não "conversam"* (RS4P4).

Assim, a concepção da formação continuada voltada para e no contexto escolar é evidenciada nas falas dos professores participantes do estudo, em que concordam

que seja na "*maior parte presencial, associando teoria e prática em principalmente dentro da CH*[10] *do professor, no seu local de trabalho ou o mais próximo ao seu ciclo*" (PI1P4).

Ainda, Nóvoa (2009) destaca a importância de valorizar o trabalho em equipe e a prática coletiva no exercício da profissão docente, enfatizando a relevância dos projetos educativos escolares e da escola como lugar de formação dos professores, como um espaço de análise das práticas, através de rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

A formação centrada na escola se mostra eficaz uma vez que se pode afirmar que a ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica (Gatti e Barreto, 2009).

Nessa perspectiva, o aprimoramento contínuo deve se dar como um processo que se desenrola ao longo de toda a carreira dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a educação em suas diversas facetas. Essa formação vai além da mera capacitação ou correção de lacunas da formação inicial. Quando focalizada na escola, ela se torna ainda mais enriquecedora, favorecendo a colaboração e a construção de práticas coletivas na busca por soluções para os desafios. A formação continuada, de forma regular no ambiente escolar cria um espaço de intercâmbio, fortalece o senso de pertencimento e capacita o professor a ser protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional.

## 5.3 A ressignificação da formação continuada como possibilidade para a melhoria dos processos educacionais e para transformar a insatisfação profissional

Os problemas estruturais da escola e da educação como um todo, assim como o descontentamento de boa parte dos professores não é novidade. Vai desde questões salariais, número excessivo de turmas e de estudantes, pouco tempo para planejamento, falta de infraestrutura, entre outros.

---

[10] Carga horária.

Diante disto, o professor BA2P2 explicita que “penso seriamente em mudar de profissão, devido à falta de respeito” (BA2P2). Ao falar em respeito, está implícita na fala do professor os diversos desafios presentes no contexto escolar. “Para melhorar a educação precisamos reduzir no máximo para 15 o número de alunos em sala de aula. Aumentar o salário dos educadores, dar bolsas de mestrado e doutorado para os educadores” (MG1P2), caracterizando a necessidade de incentivo para a formação continuada dos professores, melhoria salarial e a influência que o número de estudantes em sala provoca na qualidade do ensino.

Nesses desafios inerentes à profissão do professor, Gatti (2010) argumenta que a formação de professores está diretamente ligada à valorização da profissão docente, com a defesa de que a formação inicial e continuada deve ser acompanhada de melhores condições de trabalho e políticas de valorização profissional, de forma que os professores possam se dedicar integralmente ao seu desenvolvimento profissional, enfatizando a importância das políticas públicas como garantia da melhoria e qualidade da formação dos professores.

Numa outra perspectiva, o professor PE3P2 traz à tona que “*importa cumprir normas e metas. Os alunos continuam analfabetos ou semianalfabetos até no Ensino Médio. O professor é obrigado a aprovar mesmo assim. São absurdos que se vê no dia-a-dia da escola*” (PE3P2), porém essas questões de aprovação e reprovação para além de normas e metas, compreendem o desenvolvimento da aprendizagem, sendo essencial haver discussão na escola durante a formação continuada.

Com relação às metas, juntamente com as estratégias possibilitam a efetivação das questões que tanto são trazidas nas falas dos profissionais. Como é o caso das metas 16 e 17 do PNE (Brasil, 2014) que preveem a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o ano de 2024 e a garantia da formação continuada a todos em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, e respectivamente a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente.

> *As mudanças foram no geral negativas: Os estudantes estão cada vez mais difíceis de acompanhar. O desinteresse está em níveis alarmantes principalmente no nono ano e nas séries do Ensino Médio. A invasão dos celulares perturba as aulas de modo geral. Contudo o Ensino Médio aproveita melhor pra responder e fazer pesquisas. Temas que outrora eram de*

> *interesse agora já não atraem mais. As cobranças em acompanhar e aplicar um extenso conteúdo é extenuante para todos. A pressão interna chegou num estágio alarmante. Estamos sendo penalizados por todos os problemas da Educação pública* (SP7P2).

As afirmações trazidas pelo professor de São Paulo expõem uma realidade que é vivenciada em boa parte do Brasil. O desinteresse pela escola é frequente e cabe aos professores e a coordenação escolar, pensar em formatos diferenciados que minimizem esses desafios, sendo a formação continuada um espaço para compartilhar as angústias e pensar em soluções. De encontro "o maior desafio encontrado hoje para quem está no chão da escola é lidar com a falta de expectativa dos alunos em relação ao futuro, lidar com a educação permissão pelas famílias" (SP9P2), o que faz lembrar do papel da família na educação dos filhos e a importância da parceria entre a instituição escola e família para o desenvolvimento e a educação escolar.

Nesta perspectiva, há a denúncia por parte do professor MG10P2 de que "a educação familiar está ruim, provocando alunos cada vez mais descompromissados e desrespeitosos com os colegas e educadores. Isso nenhuma formação acadêmica vai ajudar" (MG10P2). Esta é uma preocupação grande e que interfere diretamente no papel da escola, enquanto um espaço de interação social e construção do conhecimento.

Freire (1996), destaca a importância de um diálogo contínuo entre escola e família, considerando que a educação não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da escola, mas como um processo compartilhado, sendo fundamental a comunicação entre educadores e pais para que a educação seja uma prática de liberdade, na qual a criança se desenvolva de maneira integral.

Apesar dos muitos desafios e da insatisfação profissional dos professores, ressignificar a formação continuada é uma possibilidade para superar essas tensões. Ressignificar como um novo sentido para os docentes, em que encontrem na formação continuada um espaço para além do cumprimento da obrigatoriedade, mas como espaço formativo e de pertencimento. Um espaço que além de vir ao encontro das vontades, seja fortalecedor das relações e como local para avanço dos desafios, de estudo de novas metodologias, de cooperação para a luta de direitos, de empoderamento para se afirmar na sua posição (Nóvoa, 2017).

Neste sentido, Nóvoa (2022) e Gatti (2010) também sublinham a importância da articulação entre as instituições formadoras e as escolas, com uma maior cooperação entre universidades, sistemas de ensino e políticas governamentais para que a formação de professores seja efetiva e responda às demandas do contexto educacional

> A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

De fato, a articulação do espaço escolar com as instituições formadoras fortalece a formação continuada, que através do diálogo permite a ressignificação da formação, ao compreender as vontades e demandas dos professores e direcionar respaldada nas necessidades formativas expressas nos documentos e legislações nacionais e estaduais que orientam a educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, com o título “Entre a vontade e a necessidade do professor do ensino fundamental: ressignificando a formação continuada no Brasil” foi elaborada de forma a contribuir com o debate da Formação Continuada no âmbito brasileiro. Com base na construção teórica e metodológica escolhida para esta dissertação, analisou-se a estruturação da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, tencionando identificar o contexto que mobiliza o docente pela busca de suas formações para, assim, debater a respeito da real necessidade da formação continuada e da possibilidade de aperfeiçoamento dos processos formativos.

Com este intuito, a questão de pesquisa proposta é respondida através da análise dos dados que indicam a possibilidade de ressignificar a Formação Continuada de Professores ao estabelecer um diálogo entre as necessidades formativas e as vontades dos professores com a sinalização de temáticas comuns, formas e formatos desejados para este processo, bem como a importância da articulação da escola e da universidade com a perspectiva da formação no contexto escolar. Ao fortalecer a formação continuada, o professor toma posição e torna-se protagonista do seu desenvolvimento profissional, gerando um ciclo de pertencimento e engajamento com os desafios educacionais e a luta por direitos, solidificando a melhoria da educação.

### Quanto aos objetivos

Revisitando os objetivos específicos delineados para esta dissertação, no capítulo 1 - A formação do professor do ensino fundamental: um panorama exploratório entre a legislação e a concepção - atendeu-se o objetivo de conhecer como estrutura-se a Educação Básica no Brasil, sua legislação e regulamentação para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da educação, com maior especificidade no ensino fundamental, bem como de estudar os principais conceitos sobre a formação continuada de professores e refletir acerca do seu papel para o desenvolvimento do ensino fundamental no Brasil.

O capítulo 2 - A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores no Brasil: uma análise crítica de dissertações e teses desenvolvidas entre 2018 e 2022 - expõe o caráter de ineditismo da pesquisa, frente a outros estudos já

realizados neste âmbito ao realizar um levantamento detalhado das teses e dissertações relacionadas à formação de professores, produzidas nos últimos cinco anos, com foco nas temáticas, abordagens metodológicas e resultados obtidos, visando mapear as tendências e avanços recentes nesse campo de pesquisa.

Já o objetivo específico referente à identificar interesses e necessidades que mobilizam os professores do ensino fundamental, no Brasil, a busca por formações continuadas foi explorado no capítulo 4 - As legislações estaduais e a formação continuada: entre vozes dos professores do ensino fundamental - ao serem entrecruzadas as respostas dadas pelos participantes com as legislações estaduais encontradas, além das temáticas preferidas para a formação continuada que os professores mais apresentam interesse.

O capítulo 5 - Entre necessidades e vontades: como ecoam as vozes dos professores do ensino fundamental - satisfaz o objetivo de verificar possibilidades de oferta de formação continuada para professores do ensino fundamental com vistas à sua ressignificação, buscando aproximar a realidade desejada com a necessária, ao entender o diálogo necessário e produtivo entre as necessidades formativas e os desejos dos docentes.

De fato, compreende-se a possibilidade da ressignificação da formação continuada de professores, como apontado na análise de dados. Para que a mesma aconteça e tenha um novo sentido para os professores, é preciso diálogo entre as necessidades formativas e as perspectivas inerentes aos professores. Diálogo este que não acontece com as formações de abordagem vertical e com características de larga escala e com formatos online e a distância que provocam resultados pouco satisfatórios frente ao engajamento dos profissionais e consequentemente à melhoria dos processos educacionais.

Conforme visto, as necessidades formativas apontadas na BNCC, nas diretrizes educacionais e também nas legislações estaduais e nacionais, ao dialogarem com as vontades específicas dos professores do ensino fundamental indicam temáticas importantes a serem trabalhadas nas formações continuadas e perspectivas importantes para a organização e o formato dessas formações enquanto proximidade com as experiências e a realidade escolar, sendo um caminho para ser utilizado pelas Secretarias municipais e estaduais de Educação.

**Sobre a Relevância**

A presente pesquisa se destaca por sua contribuição significativa ao debate sobre a formação continuada de professores no Brasil, especialmente no contexto do ensino fundamental. Ao explorar a intersecção entre a vontade dos professores e as reais necessidades de formação, o estudo oferece uma visão crítica e atualizada sobre os desafios e possibilidades de aperfeiçoamento dos processos formativos. Embora a amostra tenha contemplado 17 estados brasileiros, os dados obtidos revelam uma diversidade de percepções que refletem realidades educacionais distintas, permitindo uma análise mais ampla das ressignificações da prática docente em tempos de crise, como o contexto pandêmico. Assim, a pesquisa não apenas reafirma a importância de escutar os profissionais da educação, mas também apresenta caminhos viáveis para uma formação continuada mais alinhada com as demandas contemporâneas da educação básica no Brasil.

**Quanto à pesquisa guarda-chuva**

O formato de pesquisa guarda-chuva adotado demonstrou-se eficaz não apenas pela amplitude geográfica alcançada, mas também pelo fortalecimento dos laços acadêmicos e pela sinergia entre os membros do grupo. A divisão estratégica das tarefas, em que cada pesquisador(a) assumiu a responsabilidade por contatar participantes em nove estados brasileiros, além do Distrito Federal, otimizou o processo de formação do corpus investigativo e possibilitou uma coleta de dados mais ágil e abrangente. Esse método de colaboração permitiu que cada integrante contribuísse de forma significativa, agregando diferentes perspectivas e fortalecendo a análise final.

Embora cada participante tenha trabalhado em temas específicos dentro de suas próprias dissertações, o apoio mútuo foi fundamental durante todas as etapas do processo. O constante intercâmbio de ideias, revisões e sugestões entre os colegas proporcionou um ambiente de aprendizado contínuo, onde as experiências individuais enriqueceram o trabalho de todos. Essa parceria, apesar de respeitar a autonomia e a singularidade de cada pesquisa, evidenciou a importância do trabalho em equipe na pesquisa acadêmica, não apenas na execução das tarefas de campo, mas também no desenvolvimento de dissertações fundamentadas e coesas, refletindo o comprometimento e a dedicação de todos os envolvidos.

**Sobre os desafios**

Enquanto pesquisadora, no âmbito da coleta de dados, houve a compreensão que apesar de ter feito a escolha de estudar a formação continuada considerando as leis estaduais, por entender que teria uma certa homogeneização, isso não aconteceu. Inclusive, o acesso a esses materiais encontrados, não foi fácil, sendo que não é possível afirmar que os materiais analisados por estado são os únicos.

Além disso, no processo da coleta, ficou explícita a dissonância em estar fazendo perguntas “para professores do ensino fundamental” para professores de escolas estaduais, já que pela legislação, a responsabilidade do Estado é com o ensino médio. E, isso, de certa forma, trouxe prejuízos para a pesquisa, ao mesmo tempo que indica a efetivação da lei, já que, por exemplo, na maioria dos locais do Nordeste, o ensino fundamental já é responsabilidade quase que inteiramente dos municípios.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a diversidade e a complexidade dos documentos estaduais que tratam da formação continuada de professores. Cada estado brasileiro possui seus próprios planos de carreira, planos estaduais de educação, leis e diretrizes, que variam consideravelmente entre si. Esta diversidade cria um panorama desafiador, uma vez que não há uma uniformidade nas abordagens e definições sobre como a formação continuada deve ser oferecida aos professores, mesmo havendo normativas nacionais.

A dificuldade em localizar e acessar os documentos, bem como a falta de uma definição clara e coesa em muitos casos, evidencia a necessidade de uma maior integração e padronização nas políticas de formação continuada. A pesquisa revelou que, apesar das intenções expressas nesses documentos, muitas vezes há uma lacuna entre as diretrizes estabelecidas e a prática efetiva da formação continuada. A falta de clareza e uniformidade nas políticas estaduais pode impactar diretamente a eficácia das iniciativas de formação, e reforça a importância de um esforço coordenado para melhorar a implementação e a comunicação dessas políticas. A compreensão e análise desses documentos são essenciais para aprimorar as estratégias de formação continuada e garantir que sejam verdadeiramente eficazes e adaptadas às necessidades dos professores em todo o Brasil.

**Limitações da pesquisa**

Esta pesquisa, apesar de sua relevância e abrangência, apresentou algumas limitações que merecem destaque. A amostra, embora tenha contemplado 17 estados brasileiros, foi limitada em certos casos. Em alguns estados, apenas um participante respondeu ao questionário, o que pode ter restringido a diversidade de percepções e experiências analisadas. Apesar do comprometimento com a realização da pesquisa independentemente do número de participantes, essa disparidade numérica pode ter impactado a representatividade dos dados.

Adicionalmente, o instrumento de coleta, composto por perguntas abertas e fechadas, apresentou algumas limitações quanto à sua formulação. Certas questões não foram respondidas conforme o esperado, sugerindo que o questionário poderia ter sido ajustado para facilitar uma compreensão mais profunda por parte dos respondentes. Embora tenha sido obtido um corpus considerável, nem todos os participantes completaram a pesquisa, o que limitou o alcance de algumas análises. Ainda assim, o conjunto de dados coletados fornece um panorama relevante sobre a ressignificação da formação continuada de professores no Brasil, mas com espaço para refinamentos metodológicos em estudos futuros.

**Dificuldades e superações**

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, houve desafios significativos relacionados ao acesso aos participantes. Inicialmente, esperava-se contar com a colaboração dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) nos estados para indicar profissionais que pudessem compor o corpus investigativo. No entanto, essa colaboração não ocorreu como previsto, o que demandou um esforço adicional para alcançar os professores. A busca por participantes se intensificou, sendo necessário recorrer a outros canais, como sindicatos, secretarias estaduais de educação e contatos diretos com escolas. Em alguns estados, a burocracia para liberação de dados impôs barreiras consideráveis, além das dificuldades associadas ao período de férias escolares. Nem mesmo no estado de origem das pesquisadoras os caminhos iniciais foram bem-sucedidos.

Diante dessas adversidades, foi necessário adotar estratégias alternativas, como o uso de redes sociais e a solicitação de apoio a conhecidos e colegas, gerando uma rede de comunicação mais informal. A coleta de participantes se deu, em grande parte, por meio de contatos pessoais, o que evidenciou não apenas a complexidade

de mobilizar professores, mas também a falta de interesse de algumas instituições em colaborar com pesquisas que buscam ressignificar a formação continuada. Apesar das dificuldades, a persistência e o trabalho em rede permitiram a obtenção de uma amostra relevante, o que garantiu a continuidade e a validade da pesquisa.

**Pensando em pesquisas futuras**

Ao projetar esta pesquisa, o foco inicial foi voltado para o ensino fundamental, uma vez que o Ensino Médio estava passando por diversas reformulações no atual contexto educacional brasileiro. A intenção era destacar a formação continuada dos professores desse segmento, considerando a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas para esse nível de ensino. No entanto, durante a pesquisa, observou-se uma mudança significativa no cenário educacional de muitos estados, onde o Estado tem assumido maior responsabilidade pelo ensino médio, enquanto o ensino fundamental é cada vez mais delegado a redes municipais. Em muitos estados, há uma diminuição considerável de escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental, o que levanta uma nova questão sobre a abrangência e impacto da formação continuada para professores dessa etapa.

Essa descoberta abre uma perspectiva de continuidade para futuros estudos, especialmente no que se refere ao ensino médio. Dada a transição das responsabilidades estaduais e as reformulações curriculares em curso, investigar a formação continuada dos professores do ensino médio no contexto estadual pode ser uma possibilidade de ampliação e aprofundamento deste tema. Analisar como as necessidades de formação estão sendo atendidas neste nível de ensino, à luz das novas políticas educacionais, pode contribuir para um entendimento mais amplo da formação continuada em diferentes etapas da educação básica.

**Impacto prático e a influência nas políticas públicas**

Os resultados desta pesquisa trazem contribuições práticas significativas para o debate sobre a formação continuada de professores no Brasil, especialmente no ensino fundamental. Ao evidenciar a discrepância entre as vontades dos professores e as reais necessidades formativas, a pesquisa oferece insights que podem ser utilizados para orientar políticas públicas mais eficazes e alinhadas às demandas do contexto educacional atual. A análise das respostas dos docentes aponta para a

urgência de políticas que não apenas ofereçam formação continuada, mas que considerem de maneira mais próxima às realidades e desafios enfrentados por esses profissionais em sala de aula, principalmente em períodos de crise, como o contexto pandêmico.

Além disso, os resultados sugerem que a descentralização do ensino fundamental em muitos estados, com a crescente responsabilidade das redes municipais, demanda uma reavaliação das políticas de formação continuada. Esta pesquisa reforça a necessidade de uma articulação mais clara entre estados e municípios, a fim de garantir que todos os professores, independentemente da rede em que atuam, tenham acesso a oportunidades de formação que realmente dialoguem com suas necessidades pedagógicas. Dessa forma, espera-se que os dados apresentados possam influenciar o aprimoramento de políticas educacionais, direcionando recursos e estratégias para uma formação continuada mais contextualizada e eficiente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

**Agradecimento aos participantes**

Por fim, enquanto pesquisadoras do projeto guarda-chuva, expressamos nossa sincera gratidão a todos os professores que gentilmente dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências, contribuindo para a formação do corpus investigativo desta pesquisa. Embora tenhamos enfrentado desafios para encontrar participantes, cada uma das respostas recebidas foi fundamental para enriquecer o estudo e trazer à tona a realidade da formação continuada no Brasil. A participação reflete não apenas o compromisso com a educação, mas também a importância de se engajar em pesquisas que buscam melhorar as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais.

Agradecemos profundamente pela disponibilidade em colaborar, mesmo em tempos desafiadores, e reforçamos o valor de pesquisas como esta, que têm o potencial de impactar positivamente a formação de professores em todo o país. Sem a contribuição de cada um, a realização desta pesquisa não teria sido possível, e esperamos que os resultados aqui apresentados possam, de alguma forma, ecoar nas transformações que tanto almejamos para a educação brasileira.

Para finalizar, esperamos que a fala da professora SP4P2 seja tocante, que na reinvenção necessária pela imposição da pandemia teve sua vida transformada. Esperamos que a formação continuada caminhe para isto, como possibilidade de se reinventar e ressignificar, oferecendo melhores condições para o fazer docente.

## REFERÊNCIAS


ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Ádria Cristina Eubank Oliveira de. **Formação continuada de professores do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã/MS – Brasil**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 20 fev. 2023.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola**: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Tesejudenilsonteixeiramador.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

AMAZONAS. **Lei nº 1778 de 09/01/1987**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: https://www.sabermais.am.gov.br/odas/estatuto-do-magisterio-do-estado-do-amazonas-66036/view. Acesso em: 20 jun. 2024.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental anos finais. 2021. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Fundamental-II.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANDRADE, Mayara Quadros de. **Diálogos em prática**: proposta de formação para o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 14 de abr. 2024.

ANGELO, Alex Garcia Smith. **O desenvolvimento do pensamento teórico de professores em um contexto de jogos digitais e das tecnologias de informação e comunicação (TICS)**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/62830/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Alex_Garcia_Smith_Angelo_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2023.

ANPED. **Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015**. 2019. Disponível em: https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-BNCF-outubro2019.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

ANTONIO, Silvina Maria Moura. **Formação continuada em educação**: em busca de quê? 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-161-ME.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva**. 2018. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15686. Acesso em: 20 ago. 2023.

AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et al*. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Revista Movimentos**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, 2010. DOI 10.22456/1982-8918.11809. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809/10854. Acesso em: 10 jul. 2023.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acesso em: 22 jun. 2024.

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educacao-da-bahia,8ce87325-38f6-4214-8841-812746b73f20#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2013.559%2C%20de%2011,com%20vig%C3%AAncia%20de%20dez%20anos. Acesso em: 20 jun. 2024

BAHIA. Edital nº 002/2024. Processo seletivo interno para seleção de docentes e coordenadores pedagógicos para atuarem como formadores em atividade remota no plano de formação continuada - 2024/2026. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. 30 de maio de 2024.

BARBOSA, Tereza Cristina Lima. **Formação continuada de professores do 5º ano do Ensino Fundamental**: avanços e desafios para a construção da práxis docente. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/10/Dissertacao_TEREZA_CRISTINA_LIMA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARRETO, Ana Lucia de Oliveira. **Mediações estéticas na formação docente**: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21113. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARROS, Viviane Noemia de. **Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo**: um olhar para o ensino de matemática. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36821. Acesso em: 20 ago. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERTOTTI, Solange Arnoldt. **A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores**: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7779. Acesso em: 16 jul. 2023.

BICA, Luciana de Freitas. **Educação bilíngue**: formação de professores para surdos da rede municipal de Pato Branco. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021. Disponível em: https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/dissertacoes/LUCIANA-DE-FREITAS-BICA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.

BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **Ensino de ciências naturais e direitos humanos e cidadania**: articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 636 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71611. Acesso em: 12 jul. 2023.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de Educação Infantil**: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1206/2/Ana%20Lucia%20Borges.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**: a contribuição da escola. 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7024. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP no 001/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, aprovado em 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, p. 28.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/Ensino_doc_area_e_comisso_block.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em 14 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49-49, 20 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Área 38 – Educação**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre 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). Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília - DF. INEP/MEC, 2024a. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4. Acesso em: 21 jun. 2024.

CAMPOS, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira. **Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva**: um estudo na rede municipal de Salvador. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32733. Acesso em: 14 jul. 2023.

CAPITANIO, Alâna; ZANOTTO, Marieli. A formação de professores em documentos oficiais: perscrutando as resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019. *In*: **Anais** da XIII Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica (JIC) e III Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil (Simpós-Sul). UFFS, 2023.
COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020.

CARDOSO, Liliane de Sousa. **Formação continuada para a apropriação das tecnologias digitais na mediação do processo de ensino e aprendizagem de uma escola de Ensino Fundamental I**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/475/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Liliane%20de%20Sousa%20Cardoso.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2023.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um enfoque histórico-cultural. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DissertacaodeLusineteCarvalho.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-24, e-24454, jan./mar. 2021. DOI 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24454. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v59n59/1981-1802-eq-59-59-e24454.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 10.884, de 02.02.84.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/222-lei-n-10-884-de-02-02-84-d-o-de-03-02-84-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-oficial-do-estado#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Magist%C3%A9rio%20Oficial%20do%20Estado.&text=Art.,complementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20seu%20regime%20jur%C3%ADdico. Acesso em: 22 jun. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30.05.16**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/legislacao/leis/leis-estaduais/ Acesso em: 26 jun. 2024.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. Desafios Docentes No Ensino Superior: Entre A Intencionalidade Pedagógica e a Inserção Da Tecnologia. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n.3, p. 1592-1609, jul./set. 2017. Disponível em :

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9119/6732. Acesso em: 27 nov. 2023.

CISNE, Mabel Dantas Noronha. **Lutas olímpicas na escola**: uma pesquisa-ação com professores de educação física. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_MABEL-DANTAS-NORONHA-CISNE.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil. **Grupo de Pesquisa Processos Educativos**: Formação de Professores, Saberes e Práticas – GPPE. 2023. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8666667189504178. Acesso em: 08 jul. 2023.

CORRÊA, Fernando. **A reflexão como princípio na formação continuada**: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6563427. Acesso em: 08 jul. 2023.

CRUZ, Kézia Cláudia da. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental para uso das TDIC**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Dissertacao_O_papel_do_coordenador_pedag%C3%B3gico_na_forma%C3%A7%C3%A3o_continuada_de_professores_dos_anos_finais_do_Ensino_Fundamental_para_uso_das_TDIC_K%C3%89ZIA_CL%C3%81UDIA_DA_CRUZ.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

CUNHA. Eugênio. **Autismo na escola:** Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia** (Ribeirão Preto) v. 17, n.36. Ribeirão Preto: Jan./Apr. 2007

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/4020. Acesso em: 14 jul. 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DENKER, Greice Maiara. **Formação continuada de professores**: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 02, de 12 de dezembro de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/230a46c26218466fad6d7d2de080213e/cedf_res_02_2023_rep.html#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Todas%20as%20etapas,na%20rede%20p%C3%BAblica%20de%20ensino.Acesso em: 26 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 18 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação:** 2015-2024. Brasília/DF. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/02/pde_15_24.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23470. Acesso em: 20 ago. 2023.

DOROX, Giovana Cristiane. **A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329926. Acesso em: 08 jul. 2023.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 4, p. 681-683, out./dez. 2020. DOI 10.20435/inter.v21i4.3203. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

FEITAL, Andreia Alvim Bellotti. **Na tecedura da rede mais um nó se faz presente**: a formação continuada do professor para o uso do(a) computador/Internet na escola. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: https://livros01.livrosgratis.com.br/cp002745.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLOR, Marilza Gallan. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil**: desafios e perspectivas. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente146/arq_1635449341.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23111. Acesso em: 08 jul. 2023.

FRANZÉ, Fernanda Pastori. **A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas**: a ioga na educação infantil. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190810/franz%c3%a9_fp_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2023.

FRASSON, Carine Martins Godoy Torres. **Políticas curriculares e gestão escolar**: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental? 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20683. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Leani Dantas. **Autonomia do professor formador**: formação continuada de professores e prática docente. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-LEANI-DANTAS-FREITAS.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

GARCIA, Patrícia Mara Almeida. **Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental I de Frutal-MG**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Edilson Silveira Santos. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1-c19.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

GOIÁS. **Política de formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás.** sem ano. https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/CEPFOR/Documentos/PoliticadeFormacaodoCEPFOR.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

GOIÁS. **Decreto nº 10.482, de 21 de junho de 2024.** Aprova o regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/109038/decreto-10482. Acesso em: 24 jun. 2024.

GREGIO, Bernardete Maria Andreazza. **Formação continuada de professores e pesquisa-formação**: possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: http://grupoddmat.pro.br/wp-content/uploads/2021/09/GREGIO-B.-M.-A.-Formacao-Continuada-de-Professores-e-Pesquisa-Formacao-possibilidades-e-dificuldades-na-formacao-de-professores-para-uso-de-tecnologias-no-ensino-da-Matematica.-2012.-334-p. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUEDES, Cristina Borsatto. **Tecnologias digitais na educação alimentar e nutricional em uma escola pública de Minas Gerais**: percepções docentes. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/184.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II**: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

HAUSS, Márcia Maria de Freitas. **(Re) significando as operações de adição e subtração em um contexto de formação continuada de professores das séries iniciais**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível

em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_HaussMMF_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

HAYDN, Érika de Oliveira. **Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítico-política**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21220. Acesso em: 20 ago. 2023.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente, p. 75-82. *In*: GATTI, B. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp/SP, 2015.

KENSCHIKOWSKY, Larissa. **O coordenador pedagógico**: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22999. Acesso em: 12 jul. 2023.

LANZILLOTTA, Aline Souza Oliveira. **Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAline%20Souza%20Oliveira%20Lanzillota.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOPES, Teina Nascimento. **O PNAIC no contexto da política de alfabetização**: implicações e desdobramentos para a educação. 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MjA4Ng==. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 088/2010**. Define normas para inclusão de período destinado à formação continuada de docentes no Calendário Escolar das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2022/11/RESOLUCAO-2010-088.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MATIAS, Juliana Cândido. **As contribuições do PNAIC para a prática educacional na Rede Estadual de Ensino de Rolim de Moura-RO**: a perspectiva

docente. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/As%20contribuicoes%20do%20PNAIC%20para%20a%20pratica%20educacional%20na%20rede%20estadual%20de%20ensino%20de%20Rolim%20de%20Moura%20RO%20A%20perspectiva%20docente.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 e Decreto nº 256, de 05 de maio de 2023.** Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-756-2023-mato-grosso-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-50-de-1-de-outubro-de-1998-e-a-lei-complementar-n-442-de-04-de-novembro-de-2011-e-da-outras-providencias. Acesso em 30 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPROs/MT e dá outras providências. Disponível em: https://www.detran.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/lei-8405-2005.pdf/ab62a449-7e64-c7cb-b791-e42a8c001a39#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%2027,27.12.05.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20estrutura%20administrativa,MT%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1395-2008-mato-grosso-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-lei-n%C2%BA-8405-de-27-de-dezembro-de-2005-que-trata-da-estrutura-administrativa-e-pedagogica-dos-centros-de-formacao-e-atualizacao-dos-profissionais-da-educacao-basica-do-estado-de-mato-grosso. Acesso em: 24 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 6.026, de 26 de dezembro de 2022**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/548f7bd1d67608b304258925004f3b3a?OpenDocument#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.026%20DE%2012%2F26%2F2022&text=LEI%20N%C2%BA%206.026%2C%20DE%2026,2022%2C%20p%C3%A1ginas%208%20a%2010. Acesso em: 22 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_complementar_n._87-t.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED nº 4.244, de 20 de março de 2024**. Regulamenta a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/b80e9a0b96cc5c0904258af5007401ac?OpenDocument. Acesso em: 18 jun. 2024.

MATOS, Gislaine Aparecida de. **Formação continuada com professoras/es de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Lages/SC**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/1d03904e79625a6aa0cd592e158fc26f.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MENDONÇA, Maria Elisangela Martins da Silva. **A formação continuada à luz da BNCC**: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard- ACRE. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11236730#. Acesso em: 20 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293 de 05/08/2004.** Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1. Acesso em: 27 jun. 2024

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.834, de 13 de abril de 2023**. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pósgraduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), ofertados por instituições de ensino superior com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/4834-23-r-Public.-15-04-23.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20/01/2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LDL/180/2011/?cons=1. Acesso em: 19 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26/12/2018.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências.

Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem Grande**: reflexos na prática docente. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3171. Acesso em: 12 jul. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI 10.1590/S1516-73132003000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de muitas faces. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI 10.1590/S1516-73132006000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ed. Unijuí, Ijuí, 2016.

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias**: diálogos com uma Escola da Rede Municipal de Vila Velha. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2270/1/tese_4791_RACHEL%20CURTO%20MACHADO%20MOREIRA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 19 jun. 2022.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. **A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da prefeitura municipal de Teresina-PI**. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/continuada_prefeituraTHE.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

NIELSEN, Márcia Ribeiro Ferreira. **A poética da escuta**: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23566. Acesso em: 10 jul. 2023.

NOGARA, Glaucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do Ensino Fundamental I**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021. Disponível em: https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/dissertacoes/Dissertacao-Glaucia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica**: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29571. Acesso em: 02 jul. 2023.

NOGUEIRA , A. L.; BORGES, M. C. A BNC - Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p.188 - 204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e Formação docente**. 1990, SPCE.

NÓVOA. António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación, n.º 350, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html. Acesso em 28 nov. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. v. 47., n. 166, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt. Acesso em: 24 mai. 2024.

NÓVOA. António. **Escolas e Professores:** Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT. 2022

OLIVEIRA, **Breynner Ricardo**; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 47-76, 6 dez. 2018.

OLIVEIRA, Genira Fonseca de. **Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**: narrativas de professores do 2º ano do Ensino Fundamental. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_GENIRA-FONSECA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15/03/2004.** Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 21 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa nº 013/2023**. Estabelece a organização da hora atividade a ser cumprida pelos(as) professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2024. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@464ea431-3b32-4cc7-8be7-3b04d9d5752f&emPg=true. Acesso em: 18 jun. 2024.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56196&indice=1&totalRegistros=10&anoSpan=2012&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 21 jun. 2024.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 4603**, de 22 de outubro de 2013. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=106821&indice=1&totalRegistros=1&dt=6.2.2020.11.0.48.349. Acesso em: 19 jun. 2024.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná**: 2015-2025. 2015.Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em 17 jun. 2024.

PASTORE, Adilson. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo**: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul,

Erechim, 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2414. Acesso em: 20 ago. 2023.

PEREIRA, Neusa Cristina. **Políticas públicas para a formação de professores**: ressignificação da prática pedagógica. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/679. Acesso em: 07 jul. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=11329&complemento=0&ano=1996&tipo=&url=#:~:text=(Vide%20a%20Lei%20n%C2%BA%2011.462,M%C3%A9dio%20do%20Estado%20de%20Pernambuco. Acesso em: 20 jun. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.** Cria o Programa de Educação Integral. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO. Acesso em 28 jun. 2024.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=. Acesso em: 19 jun. 2024.

PIACENTINI, Gláucia. **O desafio da formação continuada**: o papel do gestor coordenador na formação docente. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180414/piacentini_g_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2023.

PIAUÍ. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Piauí. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/83/plano-estadual-de-educacao---pee/. Acesso em: 27 jun. 2024.

PIAUÍ. **Portaria Seduc-PI/GSE nº 810/2023** Teresina(PI), 19 de julho de 2023. Institui Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação). Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/84-normativas-06-09-2023-11-19-51.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

RESENDE, Fernanda Ferreira. **Políticas da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia**: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31798. Acesso em: 16 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 5944/2022.** Fica aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio de Janeiro, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=144&URL=L3NjcHJvMTkyMy5uc2YvMGM1YmY1Y2RlOTU2MDFmOTAzMjU2Y2FhMDAyMzEzMWIvNTMzMjVhNzMxMjRlYTYwNTAzMjU4ODQ1MDA2NGNiZDE/T3BlbkRvY3VtZW50JkhpZ2hsaWdodD0wLDIwMjIwMzA1OTQ0&. Acesso em: 25 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, Estado do Rio Grande do Sul. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por dez anos. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=62157&hTexto=&Hid_IDNorma=62157. Acesso em: 14 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar nº 16.086, de 10 de janeiro de 2024**. Institui o Marco Legal da Educação Gaúcha, com o objetivo de promover a melhoria sistêmica da qualidade do ensino, em regime de colaboração com os municípios. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=945333. Acesso em: 16 jun. 2024.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO**: o olhar do professor. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/Aproximacao%20entre%20teoria%20e%20pratica%20na%20formacao%20continuada%20de%20alfabetizadores%20no%20municipio%20de%20Guajara%20Mirim%20RO%20O%20olhar%20do%20professor.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

ROCHA, Cosmildo Santana. **Implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental à prática docente**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências da Educação, Artes e Letras) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

RORAIMA. **Lei Complementar n° 41 de 16 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Disponível em: https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-complementar-no.-041.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SALTINI, Lisandra Cristina. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista**: o papel do coordenador pedagógico. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/26117. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 062, de 27 de novembro de 2018.** Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/educacao-de-jovens-e-adultos/resolucoes-11/1584-resolucao-2018-062-cee-sc/file. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 17 jun. 2024.

SANTO, Stela Cezare do. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista**: a perspectiva docente. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202249/santo_sc_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2023.

SANTOS, Alessandra Olivieri. **A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21486/2/Alessandra%20Olivieri%20Santos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetinga**: um estudo sobre a formação continuada de professores. 20191. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Emiliana.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOS, Francisca Francione Nonato dos. **Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da formação inicial e continuada. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/153.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Formação continuada e professores de escolas comunitárias**: sentidos do percurso formativo. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11781. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP**. 2ª Versão (Atualizada) Julho 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Diretrizes%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20para%20Gestores%20da%20SEDUC-%20SP.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 53, DE 19 DE AGOSTO DE 2013.** Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_13.HTM?Time=03/03/2017%2022:55:17. Acesso em: 18 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html. Acesso em: 21 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html. Acesso em: 20 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Ensaio. v. 6. n. 2. 2008. Disponível em https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30 jun. 2023.

SILVA, Alexandre Nogueira da. **Políticas de formação continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Paraná**: estudo da meta 16 do PNE 2014-2024. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1806. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, André dos Anjos Cangueiro. **Formação continuada e indução profissional docente**: o curso de professores ingressantes da rede estadual paulista. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/719. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Antonia Vera Lúcia da. **Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto professor aprendiz**: um olhar para a mobilização dos professores formadores. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Antonia-Vera-L%C3%BAcia-da-Silva-.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Gisele Fernandes Jardim e. **A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no Sul de Minas Gerais**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/156.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, João Batista Rodrigues da. **Formação continuada de professores que ensinam matemática**: o papel do ábaco na ressignificação da prática pedagógica. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16073. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e. **Saberes da pesquisa na formação continuada de professores**: contribuições para aprendizagens significativas. 2021. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_JOSELMA-FERREIRA-LIMA-E-SILVA.pdf. Acesso em: 10 jul 2023.

SILVA, Lucenildo Elias da. **A formação continuada de professores de matemática que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Barra do Garças – MT**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/3057. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/MARIA_ONEIDE_LINO_DA_SILVA20190725153129.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVA, Rafaela Mariane Sousa Nunes da. **Diagnóstico de necessidade de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Uberaba-MG**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2243. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, *et. al*. **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado, educação infantil, ensino fundamental /Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva *et al*. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, Wanderson Mariano da. **Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil**: apontamentos para a formação. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23580. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 9, e46011932181, 2022.

SOUZA, Cleusa Francisca de. **Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Dourados-MS (1996-2020)**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4883. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Gelsenmeia Massuquette Romero de. **Professor reflexivo no ensino superior**: intervenção na prática pedagógica. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

SOUZA, Geníria Almeida dos Santos. **Práticas docentes frente aos questionamentos sobre os fenômenos da natureza**: um estudo com professores de uma escola do primeiro ciclo da alfabetização do município de São José da vitória, Bahia. 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620415D.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **Potencialidades e limites do coaching na formação continuada de professores**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/34021. Acesso em: 20 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, Priscila Barbosa Nunes. **Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23560. Acesso em: 20 ago. 2023.

VARGAS, Adriana; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, SP, v.24, n.3, p. 359-372, jul./set. 2018.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor**: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VITTI NETO, Bruno. **Programa psicomotor**: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157110/vittineto_b_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 jul. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405/15931. Acesso em: 26 mai. 2024.

# APÊNDICES

# APÊNDICE A - Quadros com trabalhados analisados

Quadro 3 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e contribuições para a prática pedagógica

(continua)

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da prefeitura municipal de Teresina | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Fernanda Antônia Barbosa da Mota | Universidade Federal do Piauí | Piauí | 2007 |
| Formação continuada de professores que ensinam matemática: o papel do ábaco na ressignificação da prática pedagógica | Dissertação – Mestrado Acadêmico | João Batista Rodrigues da Silva | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Rio Grande do Norte | 2011 |
| (Re) significando as operações de adição e subtração em um contexto de formação continuada de professores das séries iniciais | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Márcia Maria de Freitas Hauss | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Minas Gerais | 2016 |
| Mediações Estéticas na Formação Docente: Contribuições ao Desenvolvimento do Sujeito Professor | Dissertação – Mestrado Profissional | Ana Lucia de Oliveira Barreto | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2017 |
| A contribuição de um programa de formação continuada para a autoformação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Giovana Cristiane Dorox | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Paraná | 2018 |
| A reflexão como princípio na formação continuada: um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Fernando Corrêa | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Paraná | 2018 |
| Práticas docentes frente aos questionamentos sobre os Fenômenos da natureza: um estudo com professores de uma escola do primeiro ciclo da alfabetização do município de São José da vitória, Bahia | Dissertação – Mestrado Profissional | Genília Almeida Dos Santos Souza | Universidade Estadual de Santa Cruz | Bahia | 2018 |
| Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais | Tese – Doutorado | Maria Oneide Lino Da Silva | Universidade Federal do Piauí | Piauí | 2018 |
| Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente | Tese – Doutorado | Bruno Vitti Neto | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | São Paulo | 2018 |
| Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica | Tese – Doutorado | Judenilson Teixeira Amador | Universidade Federal do Pará | Pará | 2019 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Fernanda Pastori Franzé | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | São Paulo | 2019 |
| Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Rosely Furtado Roca | Fundação Universidade Federal de Rondônia | Rondônia | 2019 |
| Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Maria Leani Dantas Freitas | Universidade Estadual do Ceará | Ceará | 2019 |
| Formação continuada de professores do 5º ano do ensino fundamental: avanços e desafios para a construção da práxis docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Tereza Cristina Lima Barbosa | Universidade Estadual do Ceará | Ceará | 2020 |
| A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro | Universidade Federal do Maranhão | Maranhão | 2020 |
| Implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental à prática docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Cosmildo Santana Rocha | Universidade Regional de Blumenau | Santa Catarina | 2021 |
| Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Marilza Gallan Flor | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen | Rio Grande do Sul | 2021 |
| Lutas olímpicas na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Mabel Dantas Noronha Cisne | Universidade Estadual do Ceará | Ceará | 2021 |
| Ensino de ciências naturais e direitos humanos e cidadania: articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Tese – Doutorado | Hanslivian Correia Cruz Bonfim | Universidade Federal do Paraná | Paraná | 2021 |
| Saberes da pesquisa na formação continuada de professores: contribuições para aprendizagens significativas | Tese – Doutorado | Joselma Ferreira Lima e Silva | Universidade Estadual do Ceará | Ceará | 2021 |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Quadro 4 – Relação dos trabalhos selecionados na temática relação do supervisor/coordenador pedagógico na Formação Continuada de Professores

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Ana Lúcia Borges | Universidade Nove de Julho | São Paulo | 2015 |
| O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Kézia Cláudia da Cruz | Universidade Federal de Goiás | Goiás | 2018 |
| O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Gláucia Piacentini | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | São Paulo | 2018 |
| A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos | Dissertação – Mestrado Profissional | Alessandra Olivieri Santos | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2018 |
| A atuação da supervisão escolar em relação à formação Continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Solange Arnoldt Bertotti | Universidade Federal de Juiz De Fora | Minas Gerais | 2018 |
| A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no Sul de Minas Gerais | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Gisele Fernandes Jardim e Silva | Universidade do Vale do Sapucaí | Minas Gerais | 2019 |
| O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil | Dissertação – Mestrado Profissional | Larissa Kenschikowsky | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2019 |
| O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Lusinete França de Carvalho | Universidade Federal do Pará | Pará | 2019 |
| Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo na rede municipal de Salvador | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos | Universidade Federal da Bahia | Bahia | 2020 |
| A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor | Dissertação – Mestrado Profissional | Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2020 |
| Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dourados-MS (1996-2020) | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Cleusa Francisca de Souza | Universidade Federal da Grande Dourados | Mato Grosso do Sul | 2021 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico | Dissertação – Mestrado Profissional | Lisandra Cristina Saltini | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2022 |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Quadro 5 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e inclusão

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Angélica Guedes Dantas | Universidade de Brasília | Distrito Federal | 2009 |
| Formação continuada de professores: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Scheilla de Castro Abbud Vieira | Universidade Federal do Pará | Pará | 2010 |
| Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Francisca Francione Nonato dos Santos | Universidade do Vale do Sapucaí | Minas Gerais | 2019 |
| O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos | Dissertação – Mestrado Profissional | Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2019 |
| A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Emiliana Oliveira Rocha dos Santos | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Bahia | 2019 |
| Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Fernanda Aparecida Augusto | Universidade do Oeste Paulista | São Paulo | 2019 |
| Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Stela Cezare do Santo | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | São Paulo | 2020 |
| Educação bilíngue: formação de professores para surdos da rede municipal de Pato Branco | Dissertação – Mestrado Profissional | Luciana de Freitas Bica | Universidade Alto Vale do Rio do Peixe | Caçador | 2021 |
| Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Greice Maiara Denker | Universidade Regional de Blumenau | Santa Catarina | 2021 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Quadro 6 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e sua relação com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS)

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| Na tecedura da rede mais um nó se faz presente: a formação continuada do professor para o uso do(a) computador/Internet na escola | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Andreia Alvim Bellotti Feital | Universidade Federal de Juiz de Fora | Minas Gerais | 2006 |
| Formação continuada de professores e pesquisa-formação: possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática | Tese – Doutorado | Bernardete Maria Andreazza Gregio | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Mato Grosso do Sul | 2012 |
| Diálogos em prática: proposta de formação para o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na perspectiva dos professores | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Mayara Quadros de Andrade | Universidade Federal do Paraná | Paraná | 2018 |
| Formação continuada para a apropriação das tecnologias Digitais na mediação do processo de ensino e aprendizagem de uma escola de Ensino Fundamental I | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Liliane de Sousa Cardoso | Centro Universitário Internacional Uninter | Paraná | 2020 |
| O desenvolvimento do pensamento teórico de professores em um contexto de jogos digitais e das tecnologias de informação e comunicação (TICS) | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Alex Garcia Smith Angelo | Universidade Federal de São Paulo | São Paulo | 2021 |
| Tecnologias digitais na educação alimentar e nutricional em uma escola pública de Minas Gerais: percepções docentes | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Cristina Borsatto Guedes | Universidade do Vale do Sapucaí | Minas Gerais | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 7 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e as políticas públicas

(continua)

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Daniella Côrtes Pereira Borges | Universidade Federal do Espírito Santo | Espírito Santo | 2007 |
| Políticas públicas para a formação de professores: ressignificação da prática pedagógica | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Neusa Cristina Pereira | Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul | 2009 |
| Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental? | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Carine Martins Godoy Torres Frasson | Universidade Federal de Santa Maria | Rio Grande do Sul | 2019 |
| Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG | Tese - doutorado | Adrinelly Lemes Nogueira | Universidade Federal de Uberlândia | Minas Gerais | 2020 |
| Políticas de formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no paraná: estudo da meta 16 do PNE 2014-2024 | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Alexandre Nogueira da Silva | Universidade Tuiuti do Paraná | Paraná | 2021 |
| Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Fernanda Ferreira Resende | Universidade Federal de Uberlândia | Minas Gerais | 2021 |
| Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projeto professor aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores | Dissertação – Mestrado Profissional | Antonia Vera Lúcia da Silva | Universidade Federal de Juiz de Fora | Minas Gerais | 2020 |
| Ações de formação continuada para professoras (es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino da matemática | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Viviane Noemia de Barros | Universidade Federal de Pernambuco | Pernambuco | 2018 |
| Formação continuada de professores do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã/MS-Brasil | Dissertação – Mestrado Profissional | Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Mato Grosso do Sul | 2020 |
| Formação continuada em educação: em busca de quê? | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Silvina Maria Moura Antonio | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | 2007 |
| A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey | Dissertação – Mestrado Profissional | Adilson Pastore | Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS | Rio Grande do Sul | 2018 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard- ACRE | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça | Universidade Federal do Acre | Acre | 2021 |
| A formação continuada de professores de matemática que atuam no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) em Barra do Garças-MT | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Lucenildo Elias da Silva | Universidade Federal do Mato Grosso | Mato Grosso | 2018 |
| Formação continuada e indução profissional docente: o curso de professores ingressantes da rede estadual paulista | Dissertação – Mestrado Profissional | André dos Anjos Cangueiro Silva | Universidade Municipal de São Caetano | São Paulo | 2021 |
| Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Genira Fonseca de Oliveira | Universidade Estadual do Ceará | Ceará | 2020 |
| Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva | Tese – Doutorado | Cinthia Cardona de Ávila | Universidade Federal de Santa Maria | Rio Grande do Sul | 2018 |
| As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Juliana Cândido Matias | Universidade Federal de Rondônia | Rondônia | 2019 |
| O PNAIC no contexto da Política de alfabetização: implicações e desdobramentos para a educação | Tese – Doutorado | Teina Nascimento Lopes | Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) | São Paulo | 2021 |
| Formação Continuada com professoras/es de 4º e 5º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Lages/SC | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Gislaine Aparecida de Matos | Universidade do Planalto Catarinense | Santa Catarina | 2018 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 8 – Relação dos trabalhos selecionados na temática necessidades formativas de professores

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| Um estudo sobre a formação continuada do professor na perspectiva crítico-política | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Érika de Oliveira Haydn | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2018 |
| Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Rafaela Mariane Souza Nunes da Silva | Universidade de Uberaba- Uniube | Minas Gerais | 2019 |
| Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental I de Frutal-MG | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Patrícia Mara Almeida Garcia | Universidade de Uberaba-Uniube | Minas Gerais | 2019 |
| Os percalços e necessidade no caminho do professor iniciante | Dissertação – Mestrado Profissional | Thaís Mota Diniz | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2020 |
| Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Priscila Barbosa Nunes Valente | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2020 |
| Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Wanderson Mariano da Silva | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 9 – Relação dos trabalhos selecionados com outras abordagens correlatas

| Título | Tipo de trabalho | Autor | Universidade | Estado | Ano |
|---|---|---|---|---|---|
| Formação continuada e professores de escolas comunitárias: Sentidos do percurso formativo | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Marlene Oliveira dos Santos | Universidade Federal da Bahia | Bahia | 2007 |
| Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha | Dissertação – Mestrado Acadêmico | Rachel Curto Machado Moreira | Universidade Federal do Espírito Santo | Espírito Santo | 2010 |
| Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores | Tese – Doutorado | Helen Danyane Soares Caetano de Souza | Universidade de Brasília | Distrito Federal | 2018 |
| O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Tese – Doutorado | Luísa Azevedo Guedes | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | 2018 |
| Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental | Tese – Doutorado | Aline Souza Oliveira Lanzillotta | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | 2018 |
| O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do ensino fundamental I. | Dissertação – Mestrado Profissional | Glaucia Nogara | Universidade Alto Vale do Rio do Peixe | Santa Catarina | 2021 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## APÊNDICE B – Carta aos coordenadores dos PPGs

Prezado(a) Coordenador(a):

Olá!

Somos mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizado no município de Frederico Westphalen no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação do Professor e a concepção de Educação e Escola em âmbito nacional. Nos chamamos Quézia de Souza de Lima, Simone Bortoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl e somos orientadas pela Profª Drª Luci Mary Duso Pacheco.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa do CNPq - GPPE (Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas). Cabe destacar que os projetos de pesquisa em questão fazem parte de um projeto guarda-chuva, cujo objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo .

Quando pensamos em como coletar informações de cada Estado idealizamos que ouvir professores que já fizeram uma formação em stricto sensu (Mestrado ou Doutorado) ou estejam fazendo, compreenderiam melhor a importância da Pesquisa e de participar de uma coleta de dados, respondendo um questionário e assim contribuindo para a formação de resultados importantes que terão potencial transformador, na medida em que trará conhecimentos a nível Nacional sobre a temática proposta.

Pensou-se que optar pelos professores da rede estadual de ensino de cada estado trará uma informação geral do Estado, uma vez que as normativas, políticas de formação, plano de carreira, regime jurídico são balizadores gerais sendo os mesmos dentro de cada estado, diferente dos municípios, onde cada um segue a sua normativa e especificidades.

Nesse sentido gostaríamos de solicitar a sua ajuda para identificar dentro de seu programa 15 discentes ou egressos de Mestrado ou Doutorado que atuem como professor do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, independente de qual cidade sejam dentro de seu Estado. Precisaríamos que indicasse, se for possível, professores que atuam pelo menos há 5 anos, para que tenham tido experiência antes, durante e após o distanciamento social mencionado anteriormente.

Essa indicação fará parte da constituição do Corpus Investigativo da pesquisa, não representando essa ação em parte da coleta de dados, nem será utilizada enquanto análise de dados. Nenhuma das informações prestadas serão utilizadas para outros fins, somente para a montagem do Corpus Investigativo que posteriormente será consultado para participar do desenvolvimento da pesquisa. O questionário das pesquisas, somente será encaminhado após constituição do corpus investigativo devidamente consentido pelo participante e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual essa pesquisa será submetida.

Como forma de respeitar a LGPD vigente, reafirmamos que os dados informados serão utilizados unicamente para fins de contato e envio do questionário juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o desenvolvimento da pesquisa. Assim elaboramos um formulário do Google que coletará Nome, e-mail e Estado para quem quiser participar da Pesquisa, poderá acessar o link (https://forms.gle/gL7b3gfeszegdbCr9) e preencher com suas informações para que possamos contatar. Nossa solicitação é que o Programa possa encaminhar esse link para 15 ou mais discentes ou egressos que atendam o perfil informado acima para compor o corpus investigativo.

A seleção dos locais de coleta de dados de cada estado para a pesquisa, foi realizado tomando como base os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nos estados que possuíam mais que um programa foi realizado um sorteio para garantir maior lisura no processo de escolha dos locais, o contato inicial é o coordenador do programa, por isso gostaríamos de contar com a sua ajuda na constituição do corpus investigativo das pesquisas, caso não seja possível a sua participação, nos indique outro professor do programa que possa nos auxiliar com esses dados. Salientamos que todos os cuidados éticos serão resguardados.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos

Quézia de Souza de Lima – a088009@uri.edu.br (Mestranda)
Simone Bortoluzzi Camargo – a103141@uri.edu.br (Mestranda)
Clei Cenira Giehl – a079441@uri.edu.br (Mestranda)
Luci Mary Duso Pacheco – luci@uri.edu.br (Orientadora e Responsável pela Pesquisa)

**APÊNDICE C – Formulário elaborado para constituição do Corpus Investigativo**

**Pesquisa Nacional sobre Formação de Professores, Concepção de Educação e de Escola**

Esta pesquisa sobre a Formação do Professor e a concepção de Educação e Escola em âmbito nacional, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizado no município de Frederico Westphalen no norte do Estado do Rio Grande do Sul, pelas mestrandas Quézia de Souza de Lima, Simone Bortoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl, orientadas pela Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa CNPq RIEDEDE (Rede Ibero-americana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo), vinculado a Red Internacional de Investigación em Derecho Educativo (RIIDE). Cabe destacar que os projetos de pesquisa em questão fazem parte de um projeto guarda-chuva, cujo objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo.

Precisamos muito de você professor do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino para compreender como está a Formação Continuada do Professor bem como a concepção de educação e escola presente em todos os estados brasileiros.

Sua Participação é muito importante para nós, deixe seu nome e contato que logo conversaremos como você por meio de um questionário.

Desde já agradecemos sua participação!!

Quézia de Souza de Lima – a088009@uri.edu.br (Mestranda) – http://lattes.cnpq.br/1458269226671726
Simone Bortoluzzi Camargo Lima – a103141@uri.edu.br (Mestranda) Lima – http://lattes.cnpq.br/9437318313626224
Clei Cenira Giehl Lima – a079441@uri.edu.br (Mestranda) Lima – http://lattes.cnpq.br/4627262381800597
Luci Mary Duso Pacheco Lima – luci@uri.edu.br (Orientadora e Responsável pela Pesquisa) Lima – http://lattes.cnpq.br/5121205972510282

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome*

Sua resposta

E-mail*

Sua resposta

Estado*

Sua resposta

Caso concorde acesse nosso Grupo de Whatsapp para ter maiores informações sobre a Pesquisa Nacional que estamos desenvolvendo e participar mais ativamente de um Forum Permanente de Discussão sobre a Formação Continuada de Professores, a Escola e a Educação. Clique no link abaixo e participe do Grupo
Pesquisa Nacional Formação de Professores, Escola e Educação - Grupo de Whatsapp

Enviar

Limpar formulário

## APÊNDICE D – Roteiro do Questionário

Este questionário foi desenvolvido para atender às demandas dos projetos de pesquisa das mestrandas Clei Cenira Giehl, Quézia de Souza de Lima e Simone Bortoluzzi Camargo no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. O objetivo deste questionário é coletar informações valiosas sobre a formação continuada de professores e as percepções dos educadores sobre esse processo, bem como sobre as mudanças no contexto educacional, especialmente durante a pandemia.

**Pesquisadora**: Clei Cenira Giehl
**Dissertação**: Entre a vontade e a necessidade do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?

1) Por favor, descreva de forma detalhada como é atualmente oferecida a formação continuada de professores no seu estado. Inclua informações sobre os tipos de atividades, abordagens, temáticas abordadas, duração, frequência e quaisquer outros aspectos relevantes que possam caracterizar o processo de formação continuada oferecido pela rede estadual e se o mesmo atende às suas necessidades.

2) Pensando nos últimos anos, quais mudanças significativas você identifica no contexto educacional que acredita demandar um aprofundamento na sua formação para melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula? Liste essas mudanças.

3) Das opções a seguir, por favor, enumere por ordem de preferência os tipos de formação que mais lhe interessam para aprimorar sua prática docente (1 para a opção mais preferida, 2 para a segunda mais preferida e assim por diante):
( ) Palestras com enfoque em temas afetivos e autoconhecimento
( ) Cursos sobre metodologias ativas de ensino
( ) Treinamentos para a integração de tecnologias educacionais
( ) Seminários sobre avaliação formativa e diagnóstica
( ) Workshops de mediação de conflitos em sala de aula
( ) Capacitação em planejamento de aulas centrado no aluno
( ) Formações voltadas para abordagens interdisciplinares

( ) Oficinas de práticas inclusivas para alunos com necessidades especiais
( ) Eventos sobre desenvolvimento de habilidades socioemocionais
( ) Outras. Quais?_____

4) Como você considera que a formação continuada de professores deveria acontecer?

**Pesquisadora**: Quézia de Souza de Lima
**Dissertação**: Concepção de educação escolar: (re) significações da prática docente no contexto pandêmico

5) Compreendendo como “concepção de educação escolar” (Saviani, 2008), a forma como essa se estrutura, organiza e funciona. Quais as principais (re) significações que a mesma viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno a presencialidade?
( ) Inovações didático/pedagógicas;
( ) Inovações administrativas;
( ) Função social da escola/cultura escolar;
( ) Relação dos alunos com o processo de aprendizagem;
Outro: _____

6) Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?

7) O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?
( ) Readequações das práticas docentes;
( ) Metodologias;
( ) A forma como a escola está disposta;
( ) Equidade de acesso às Tecnologias digitais de informação e comunicação;
( ) Currículo;
Outro?_____

**Pesquisadora**: Simone Bortoluzzi Camargo
**Dissertação**: A formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente: elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional

8) Diante do atual contexto educacional, o que tem motivado os professores do ensino fundamental a buscar a formação continuada que vise a (re)construção da prática pedagógica. Assinale todas as alternativas que considerar necessário
( ) Reconhecimento social;
( ) Ascenção na carreira e, consequentemente, salarial;
( ) Aprofundamento teórico-metodológico;
( ) Mudança da prática em sala de aula;
( ) Tornar-se palestrante de assuntos específicos;
( ) Satisfação pessoal;
( ) Maior domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS);
( ) Troca de informações e conteúdos com colegas (companheiros);
( ) Reconstrução da prática docente.
( ) Atendimento das exigências de formação do Estado
( ) Cumprimento de horas para plano de Carreira

9) Quais elementos que estão presentes na formação continuada são possíveis de serem utilizados para uma (re)construção da prática pedagógica?

10) O que você considera que é necessário para que o professor modifique a sua prática pedagógica?

Embora as questões tenham sido formuladas para atender aos projetos de pesquisa das mestrandas Clei Cenira Giehl, Quézia de Souza de Lima e Simone Bortoluzzi Camargo, todas as respostas fornecidas serão valiosas para a análise de suas respectivas pesquisas.

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RESOLUÇÃO 510/16 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa guarda-chuva que envolve três projetos, cujo o grande objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa do CNPq - GPPE (Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas), sob orientação da Prof.ª. Dr.ª Luci Mary Duso Pacheco, professora orientadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado e Doutorado - PPGEDU. Os projetos estão assim definidos: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA, O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL, sob a responsabilidade da mestranda Simone Bortoluzzi Camargo. ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL É POSSÍVEL? sob a responsabilidade da mestranda Clei Senira Giehl. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO, sob a responsabilidade da mestranda Quézia de Souza de Lima.

A participação na pesquisa pode incorrer em risco mínimo aos participantes no que se refere ao tempo dedicado a responder o questionário, ou desconforto relacionado a esse período, o que pode ser minimizado pelo fato de que o questionário permite responder quando julgar melhor e mais confortável para essa ação. Os

benefícios serão diretos, uma vez que a temática é importante e contribuirá, sobremaneira, para a construção de novos conhecimentos. É essencial mencionar que a sua participação no estudo é voluntária. Portanto, caso você opte por não participar ou decida interromper sua participação após já ter iniciado, isso não acarretará em nenhuma desvantagem para você. Não está prevista qualquer forma de compensação financeira pela participação no estudo, e você não terá nenhum custo associado aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade da identificação pessoal dos participantes será preservada e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação particular dos envolvidos. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com as pesquisadoras responsáveis: Quézia de Souza de Lima - a088009@uri.edu.br (Mestranda); Simone Bortoluzzi Camargo - a103141@uri.edu.br (Mestranda) e Clei Cenira Giehl - a079441@uri.edu.br (Mestranda). O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-92v00, ramal 306, das 08h às 11h30min.

O presente documento acompanha o questionário no Formulário *Google Forms* e o participante poderá imprimir ou salvar uma cópia dele em seu computador, para consulta futura.

_____ _____

Participante Pesquisador

Frederico Westphalen-RS, ___ de _____ de 2023.

## APÊNDICE F - Categorização das Unidades de Sentido

| Mudanças Educacionais |
|---|
| AM1P2 As transformações são muitas, dentre elas: Os alunos com bastante domínio de recursos tecnológicos, inúmeros estudantes com diagnóstico de algum tipo de deficiência, necessidade de recomposição da aprendizagem. Salas com alunos indígenas, imigrantes, crianças com alta rotatividade em escolas. |
| BA1P2 mudanças tecnológicas, onde os alunos estão bem a frente da formação dada em sala de aula |
| BA3P2 Nenhuma |
| DF2P2 Aumento de crianças com laudos de autismo, TDAH, TOD e outros transtornos. A mudança mais visível são as chamadas classes comuns estarem diminuindo e as classes com inclusão aumentarem. |
| DF3P2 Acredito que a exposição às telas tenha modificado drasticamente a relação das crianças com o aprendizado, especialmente porque há uma maior dificuldade de permanecer atento às atividades. Em nove anos de sala de aula, esse é o primeiro ano em que celulares e outras tecnologias se mostram como um grande empecilho para o processo de aprendizagem. |
| DF4P2 A Pandemia acelerou a necessidade do uso de tecnologia como ferramenta de trabalho. O Celular tem sido uma fonte de informação e de lazer dos estudantes que precisa ser repensado por toda a sociedade. |
| DF5P2 O cenário pós pandêmico é sem dúvidas um grande desafio. |
| DF6P2 "Eu acho que falta a formação em aspectos básicos da secretaria, até operacionais. Como preencher um diário, como é o currículo na prática, quais são as atribuições de cada pessoa na rede. As pessoas entram sem saber e não recebem uma formação inicial mínima, principalmente os professores. Falta também uma formação mínima para os professores de utilização de metodologias ativas, por exemplo. Os gestores da Seedf reclamam que os profissionais chegam ""sem formação adequada"", mas também não explicitam o que deve ser o trabalho pedagógico. Cada um faz do jeito que quer." |
| DF7P2 Considerando os últimos anos e o contexto no qual vivemos, considero as seguintes mudanças como essenciais: -Inserção das tecnologias no espaço escolar: como conciliá-las com o papel do professor; - Conceituação e aplicação de metodologias ativas na sala de aula; -Potencialidades e riscos do uso da inteligência artificial no âmbito social. |
| GO1P2 Uma das mudanças foi a criação de uma sede para cuidar de crianças autista na cidade de aparecida de Goiânia. |
| GO2P2 Avaliação educacional, BNCC e a aplicação prática em planejamento do professor, as avaliações externas e seus reflexos na educação. |
| GO3P2 a questão da tecnologia |
| GO4P2 A pandemia de covid-19 trouxe grande demanda de formação emergencial técnica para o trabalho com tecnologias. O aumento exponencial de alunos com deficiência e outros transtornos/síndromes globais do desenvolvimento |

| | |
|---|---|
| | cognitivo pode ser outro elemento. A busca por metodologias ativas para aprimorar técnicas de ensino. |
| GO7P2 | "Aprender utilizar tecnologias; ler mais sobre atualidades; melhorar o método avaliativo; ter mais empatia pelo meu aluno" |
| MA1P2 | O desempenho dos alunos em leitura, geralmente recebo alunos com muitas deficiências de leitura e escrita e tem sido um desafio superar estes contextos. A desmotivação dos alunos para o estudo é algo recorrente |
| MT2P2 | Acredito que em nosso estado houve uma melhora significativa: Material Estrutural (apostilas) , chromebooks, cursos variados, utilização de Metodologias Ativas, curso de inglês com intercâmbio, entre outros. |
| MT4P2 | "Nos últimos anos, o contexto educacional tem passado por diversas mudanças significativas que impactam diretamente a prática pedagógica em sala de aula, como por exemplo: educação digital, educação inclusiva, metodologias ativas, avaliação formativa, educação socioemocional, ensino personalizado, entre outros. |
| MT6P2 | HOUVE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO NOSSO ESTADO NO CONTEXTO EDUCACIONAL, O GOVERNO ESTÁ INVESTINDO MUITO EM TECNOLOGIAS, MATERIAL ESTRUTURADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE PLATAFORMAS EDUCACIONAIS. |
| MT7P2 | O recurso das tecnologias e da internet, pode ser considerado um deles, desde que seja disponibilizado para que todos tenham acesso. |
| MT8P2 | As mudanças que percebo são as diversas temáticas que impactam a sociedade e acaba sendo uma obrigação das escolas lidarem com estas demandas, como: bullying, educação emocional, financeira e etc. Não vejo isto positivamente, pois isto demanda um tempo e preparação que as vezes os professores não estão preparados para lidar com isso. |
| MT9P2 | O investimento na educação q houve no meu estado e tem melhorado os índices educacionais dos estudantes. Principalmente na área da tecnologia digital. |
| MS1P2 | Estou cursando mestrado em que as aulas acontecem nos dias de sexta-feira e sábado, permitindo que eu exerça meu trabalho como professor sem que tenha que abandonar o trabalho. Outra situação inovadora é o uso da EAD, que permite desenvolver qualquer atividade intelectual dentro das condições de cada um |
| MS3P2 | Muitas coisas mudaram na educação nos últimos anos, principalmente por conta da nova BNCC. Além disso, há um surgimento constante da necessidade de mudar a linguagem e a metodologia de comunicação entre professores e estudantes, muito por conta do contato com a internet. Este contexto mudou muito os aspectos escolares do aprender. O trabalho com temas que abordem competências e habilidades ainda é um grande desafio. O trabalho por áreas de conhecimento é desafiador. Observo muitos professores sofrendo para obter uma mudança no "mindset" de que a reprovação não é mais uma moeda de troca ou de forçar o aluno a estudar e se esforçar para aprender. |
| MG2P2 | Nos cursos oferecidos pela SEE, o que ajudou mais ou menos foi o curso sobre a plataforma Google, que é a que trabalhamos durante o ensino remoto. Mesmo assim, foi rápido e com exagero de informações, com prazo para finalizar. Não deu para aprender o que precisava. Os demais, seguem a mesma configuração. Faço para |

| | |
|---|---|
| | cumprir o protocolo. Mas aprendizagens mesmo, só nas formações que eu mesma busco (mestrado, doutorado, cursos de extensão). |
| MG3P2 | Sim, para utilização das mídias digitais |
| MG4P2 | A alta quantidade de alunos com necessidades educativas especiais que chegam a cada dia nas salas de aulas. Alunos com muitos comprometimentos cognitivos, intelectuais. A utilização das novas tecnologias- diário online, material didático online. |
| MG6P2 | A mais significativa gira em torno da implantação tecnológica nas escolas. |
| MG9P2 | "O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO;A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM" |
| MG10P2 | A educação familiar está ruim provocando alunos cada vez mais descompromissados e desrespeitosos com os colegas e educadores. Isso nenhuma formação acadêmica vai ajudar. |
| PR1P2 | Adoecimento, afastamento, ansiedade, nervosismo e stress por parte dos profissionais da educação! |
| PR2P2 | Nenhum |
| PE2P2 | |
| PE4P2 | Não houve tantas mudanças |
| PE5P2 | "As mudanças incluem o pós pandemia, com palestras específicas sobre o tema. Trabalhamos com nivelamento para defasagem dos meninos." |
| PI1P2 | Com certeza o incentivo por parte da Seduc à formação, à informação, a pactuação de metas, a análise de dados, as devolutiva pedagógicas, ao acompanhamento das escolas in loco, ao incentivo aos alunos, escolas e professores, inclusive com premiação em dinheiro, investimento em estrutura. |
| PI2P2 | |
| RJ1P2 | Mudanças no Currículo, no planejamento, seja, anual ou semestral tendo em vista o plano de aula, as plataformas de ensino híbrido e/ou EAD, uso de novas tecnologias e inovações utilizadas conforme o conteúdo, e a Educação Especial, incluindo as salas multifuncionais. |
| RJ2P2 | |
| RS1P2 | Os alunos tem habilidades com redes sociais e acham que dominam as tecnologias. Por isso, é interessante aproveitar esse interesse e trabalhar com novas tecnologias e novas metodologias para manter o foco dos discentes. |
| RS2P2 | A diversidade só aumenta, e os professores precisam estar preparados para ensinar todos os alunos, independente das suas dificuldades. Para acompanhar essa mudança, será necessário muito estudo, troca de conhecimento, experiência, ensino colaborativo...trabalhar em conjunto. |
| RS3P2 | "Novo Ensino Médio, Trilhas, Eletivas, Mas nenhuma formação para trabalharmos com essa infinidade de 'novidades' inaplicáveis." |
| RS4P2 | " * Necessidade de um olhar diferente sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre docente e aluno; * Questão da era digital; * A internet é muito mais atrativa que a sala de aula, porém temos que estar atualizados e fazer uma mediação entre os dois pontos (sala de aula- internet); * Entender que o aluno vem com muito conhecimento, e nós somos somente mediadores de mais aprendizagens; * A inclusão dos alunos com alguma necessidade especial é um |

| | |
|---|---|
| | grande desafio e precisamos estar preparados. * Cursos de atualizações na aérea da informática; " |
| RS5P2 | As mudanças são em relação às estratégias de ensino, pois a informatização e a adoção de um sistema de ensino pronto, demanda preparo dos docentes para que saibam aproveitar os recursos e/ou não ficarem dependentes de tais mecanismos para atingir os objetivos de seu componente curricular. |
| RS6P2 | Avanço nas tecnologias. |
| RS9P2 | "- Aceite do uso das tecnologias para estar de acordo com a realidade dos estudantes; - Inserção no contexto da educação atual; - Entendimento de uma educação globalizada; - Contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do conhecimento profissional; - Facilita as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente." |
| RS10P2 | O grande propósito é permitir uma educação de qualidade, envolvendo todos os profissionais da educação, para isso temos que ter uma metodologia de ensino que foque não só nas atividades convencionais, mas também influenciam para a formação social e profissional dos estudantes. |
| SC1P2 | Acredito que a grande mudança dos últimos tempos foi a introdução das tecnologias digitais e inteligência artificial no cotidiano escolar. |
| SC2P2 | Temos mais tempo disponível, por ser online |
| SP3P2 | Muitas plataformas e aulas diferentes com a parceria de mídias digitais |
| SP4P2 | Durante a pandemia, fomos obrigadas a nos reinventar. Então, acredito que as intervenções tecnológicas mudaram de vez a minha maneira de trabalhar, de ensinar meus alunos. Isso posso garantir que pelo menos pessoalmente me transformou enquanto Professora. |
| SP5P2 | Tecnologia |
| SP6P2 | Não vem à mente |
| SP8P2 | Não houve mudanças pelas formações concedidas pelo estado/efape |
| SP10P2 | O contexto escolar, assim como o de mundo, vem sendo pautado cada vez mais pelo uso da tecnologia. No atual cenário a realização de plataformas digitais são essenciais para o complemento do aprendizado do aluno no presente Estado, inclusive com conceitos/notas específicas que devem alavancar (ou não) suas notas bimestrais, bem como suas aprovações. |

| Necessidades Formativas |
|---|
| DF4P4 Deveria ser obrigatória e cruzada, professores de exatas deviam se capacitar em humanas e professores de humanas se capacitar em formações de exatas. O professor precisa ter visão global para formar o ser integralmente. Professores de exatas tendem a não se envolver em temas relevantes como questões de gênero e professores de humanas ficam alheios aos universos de interesse tecnológicos. É preciso que haja interrelações e interdisciplinaridade. |
| DF5P4 Deveria haver oferta de cursos permanentes e oferta por demanda do corpo docente ou por necessidade da administração pública. |
| MA1P4 Deve apontar para os desafios mais presentes em sala focando as áreas de conhecimento. |
| MT10P4 Deveria ser, tanto na área específica quanto nas tecnologias, presencial. Pois há uma interação maior, além de termos alguém para nos ajudar com as dúvidas. |
| MS2P4 Acredito que os professores deveriam dialogar mais, e a que a saúde mental dos professores deveria ser uma pauta mais abordada. |
| MG5P4 De acordo com necessidades ouvidas dos professores |
| MG7P4 "Personalização: A formação deve ser personalizada para atender às necessidades específicas de cada educador. Identificar áreas de interesse, dificuldades e objetivos individuais é fundamental. Flexibilidade: Oferecer opções flexíveis de formação, como cursos presenciais, online ou híbridos. Permitir que os professores escolham o formato que melhor se adapta à sua rotina e preferências. Abordagem Prática: A formação deve ser prática e aplicável à sala de aula. Incluir estratégias, atividades e recursos que os professores possam usar imediatamente com seus alunos. Colaboração: Promover a troca de experiências entre educadores. Oficinas, grupos de estudo e redes profissionais podem ser espaços para compartilhar práticas bem-sucedidas. Avaliação Contínua: Avaliar regularmente o impacto da formação. Coletar feedback dos participantes e ajustar os programas conforme necessário. Temas Relevantes: Abordar temas atuais, como educação inclusiva, tecnologia na sala de aula, saúde mental dos alunos e competências socioemocionais. Certificação e Reconhecimento: Oferecer certificados para os educadores que concluírem a formação. Reconhecer o esforço e o comprometimento dos professores. Acompanhamento Pós-Formação: Após a formação, fornecer suporte contínuo, como mentoria ou grupos de apoio. Isso ajuda a garantir que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados de maneira eficaz" |
| MG9P4 SENDO OBSERVADAS AS NECESSIDADES DO MOMENTO, OFERECIDAS DE FORMA PRESENCIAL (NO PERÍODO LETIVO, COM REMUNERAÇÃO E COM SUBSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES NO PERÍODO DO CURSO) E REMOTA PARA QUEM NÃO PUDER (OU QUISER) REALIZAR DE FORMA PRESENCIAL. |
| PR2P4 De acordo com o interesse do professor e não de modo compulsório. Cada professor deveria ser formado desde a graduação de modo a procurar por conta própria os aperfeiçoamentos necessários à profissão. |
| RS1P4 De forma prática, com planejamento e espaço para trabalhar com metodologias ativas. |
| RS8P4 De forma mais dinâmica e respeitando as particularidades de cada escola, ouvindo as reais necessidades e demandas dos professores, suas angústias. |

| | |
|---|---|
| | Não se utilizar de materiais ou lives genéricas que não respeitam as características da escola. Realizar menos reuniões burocráticas e de preenchimento de planilhas para realizar momentos de conversa, trazendo profissionais de áreas como a psicologia, direito, saúde em geral, para palestrar ou mesmo fazer oficinas práticas. |
| SC1P4 | Deveria abordar diferentes temas contemporâneos, grupos de estudos que pudessem incluir inúmeras temáticas e práticas pedagógicas para serem trabalhadas em sala de aula, de forma mais dinâmica e eficiente para a aprendizagem dos alunos. |
| DF1P2 | o desenvolvimento de habilidades e competências Socioemocionais dos estudantes |
| DF6P2 | "Eu acho que falta a formação em aspectos básicos da secretaria, até operacionais. Como preencher um diário, como é o currículo na prática, quais são as atribuições de cada pessoa na rede. As pessoas entram sem saber e não recebem uma formação inicial mínima, principalmente os professores. Falta também uma formação mínima para os professores de utilização de metodologias ativas, por exemplo. Os gestores da Seedf reclamam que os profissionais chegam ""sem formação adequada"", mas também não explicitam o que deve ser o trabalho pedagógico. Cada um faz do jeito que quer." |
| DF7P2 | Considerando os últimos anos e o contexto no qual vivemos, considero as seguintes mudanças como essenciais: -Inserção das tecnologias no espaço escolar: como conciliá-las com o papel do professor; - Conceituação e aplicação de metodologias ativas na sala de aula; - Potencialidades e riscos do uso da inteligência artificial no âmbito social. |
| GO3P2 | a questão da tecnologia |
| GO4P2 | A pandemia de covid-19 trouxe grande demanda de formação emergencial técnica para o trabalho com tecnologias. O aumento exponencial de alunos com deficiência e outros transtornos/síndromes globais do desenvolvimento cognitivo pode ser outro elemento. A busca por metodologias ativas para aprimorar técnicas de ensino. |
| GO7P2 | "Aprender utilizar tecnologias; ler mais sobre atualidades; melhorar o método avaliativo; ter mais empatia pelo meu aluno" |
| MT1P2 | " 1. Dominar mais a tecnologia para utilizarmos de forma eficiente na aprendizagem dos nossos alunos. 2. Oferecer materiais e atividades diferenciadas. 3. Planejar, implementar e avaliar atividades de ensino em ambientes virtuais e presenciais. 4. Se capacitar para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades socioemocionais." |
| MT3P2 | Apesar de gostar muito de tecnologia ainda sinto falta de formações na área que nos tornem protagonistas como criar e curar uma ferramenta digital de ensino. |
| MT5P2 | Saber lidar com habilidades emocionais tanto de si quanto dos discentes porque recebemos alunos desmotivados com problemas de toda ordem que impactam no processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa reconhecer e aproveitar o melhor do aluno, já que às vezes o ato de indisciplina revela questões que escapam da escola. |
| MT8P2 | As mudanças que percebo são as diversas temáticas que impactam a sociedade e acaba sendo uma obrigação das escolas lidarem com estas demandas, como: bullying, educação emocional, financeira e etc. Não vejo isto positivamente, |

| | |
|---|---|
| pois isto demanda um tempo e preparação que as vezes os professores não estão preparados para lidar com isso. | |
| MT10P2 | A área de tecnologia, uso da IA. É preciso cursos presenciais nessa área. |
| MS2P2 | Formação tecnológica, formação psicológica para resolução de conflitos e para saber lidar com as demandas pedagógicas. |
| MG2P2 | Nos cursos oferecidos pela SEE, o que ajudou mais ou menos foi o curso sobre a plataforma Google, que é a que trabalhamos durante o ensino remoto. Mesmo assim, foi rápido e com exagero de informações, com prazo para finalizar. Não deu para aprender o que precisava. Os demais, seguem a mesma configuração. Faço para cumprir o protocolo. Mas aprendizagens mesmo, só nas formações que eu mesma busco (mestrado, doutorado, cursos de extensão). |
| MG3P2 | Sim, para utilização das mídias digitais |
| MG5P2 | Novas tics |
| MG7P2 | Tecnologia na educação, competências sócio emocionais, educação híbrida e remota, inclusão e diversidade. |
| MG8P2 | Formação em utilização das ferramentas de tecnologia |
| MG9P2 | "O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO; A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM" |
| PR3P2 | Penso que uma formação voltada a inclusão e a diversidade |
| PE1P2 | o uso da tecnologia como instrumento pedagógico e as competências socioemocionais |
| RS2P2 | A diversidade só aumenta, e os professores precisam estar preparados para ensinar todos os alunos, independente das suas dificuldades. Para acompanhar essa mudança, será necessário muito estudo, troca de conhecimento, experiência, ensino colaborativo...trabalhar em conjunto. |
| RS3P2 | "Novo Ensino Médio; Trilhas; eletivas; mas nenhuma formação para trabalharmos com essa infinidade de 'novidades' inaplicáveis." |
| RS4P2 | "* Necessidade de um olhar diferente sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre docente e aluno; * Questão da era digital; * A internet é muito mais atrativa que a sala de aula, porém temos que estar atualizados e fazer uma mediação entre os dois pontos (sala de aula- internet);* Entender que o aluno vem com muito conhecimento, e nós somos somente mediadores de mais aprendizagens;* A inclusão dos alunos com alguma necessidade especial é um grande desafio e precisamos estar preparados.* Cursos de atualizações na área da informática; " |
| RS7P2 | Formação voltada para trabalhar a prática em sala de aula. |
| RS8P2 | Percebo uma necessidade crescente de formação para trabalhar com as diferentes necessidades que surgem com a educação inclusiva. Cursos de libras, formação com dinâmicas e didáticas de trabalho para atender os diferentes alunos e suas reais necessidades. |
| SP1P2 | Gestão de pessoas- ética |
| SP2P2 | Use das metodologias ativas na realidade do meu aluno. Inclusive para alunos PcD |
| SP5P2 | Tecnologia |

| Métodos e Formatos Desejados para a Formação continuada de professores |
|---|
| AM1P4 A partir de um diagnóstico realizado tanto com os professores, quanto com os alunos. Para além das formações por meio da pós-graduação, a formação deveria ser contínua e bimestralmente. |
| BA2P4 Presencial e com recursos |
| BA3P4 Periodicamente e presencialmente |
| DF1P4 De maneira obrigatória e em todas as áreas. Professor de exatas deveria fazer capacitação de humanas e vice-versa. |
| DF6P4 Creio que deveria ser adotada uma metodologia híbrida, parte presencial, parte remota, com a utilização de metodologias ativas que possam servir de exemplo para utilização no contexto escolar. Que também sejam conduzidas com recursos similares àqueles que temos em sala de aula. |
| GO1P4 Deve acontecer por semestre |
| GO2P4 Através de uma bolsa de estudo /aprimoramento constante. |
| GO5P4 ACONTECER UMA VEZ AO MES COM PALESTRAS SEMINARIOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO |
| GO6P4 Presencial, por área de atuação e com os grupos e formadores |
| GO7P4 Deveria acontecer nas unidades escolares ou CRES regionais, com tempo suficiente para que os professores pudessem esclarecer dúvidas e tivessem material de suporte. |
| MT1P4 Deveria ser por disciplina, nunca tive uma formação direcionada para Educação Física, acho que minha disciplina tem características muito especificas como as aulas práticas. Mas poderia acontecer através de cursos e workshops (presenciais e online), grupo de estudos, mentorias, participação de eventos e conferencias, oferecer recursos e materiais para que os professores possam continuar sua formação através de livros, artigos, podcasts e cursos online. |
| MT2P4 Gostaria que fosse com uma carga horária maior, porém para que isso acontecesse, precisaria aumentar a hora atividade também. |
| MT3P4 Em momentos exclusivos como um planejamento coletivo, uma semana de formação ou 15 dias, pois concomitante ao trabalho acaba sendo desgastante e pouco proveitoso. |
| MT4P4 A formação continuada de professores é essencial para garantir que os educadores estejam atualizados, motivados e preparados para enfrentar os desafios em constante evolução na área da educação. Dessa forma, a formação continuada deveria estar alinhada a esses desafios, incluindo a participação em conferências e seminários relacionados à educação, cursos e workshops presenciais ministrados por especialistas em áreas específicas, bem como a criação de uma rede colaborativa local de professores, entre outros. |
| MT5P4 Com a teoria aliada à prática, o professor mostra as demandas da sala de aula e durante a formação é proposto um plano de intervenção que ao final deve-se avaliar os resultados. |
| MT6P4 EU ACREDITO MUITO EM FORMAÇÕES PRESENCIAIS ONDE OS PROFESSORES POSSAM TROCAR EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES PUDESSEM APRENDER A TRABALHAR COM AS TECNOLOGIAS |

| |
|---|
| COM AUXÍLIO DE TUTORES. MAIS IMPORTANTE CONHECER PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS QUE DÃO CERTO ATRAVÉS DE RELATOS E EXPERIÊNCIAS. |
| MT7P4 Utilizar o termo capacitar somente quando se trata de aspectos técnicos, tecnologias da informação. No restante, deve ser a partir de roda de conversas, com um tema estabelecido, mas que a problematização deste tema se construa com as falas dos professores e a busca de alternativas, a parti de leituras, estudos e debates e reflexões das leituras com as realidades vivenciadas e o objetivo educacional da escola para a formação do aluno. |
| MT8P4 Ser de forma contínua e semanal, como era antes. |
| MT9P4 Bimestralmente |
| MT10P4 Deveria ser, tanto na área específica quanto nas tecnologias, presencial. Pois há uma interação maior, além de termos alguém para nos ajudar com as dúvidas. |
| MS3P4 Partindo de estudos de casos, trazendo uma nova visão ou uma técnica diferente de abordagem. |
| MG1P4 bolsas de mestrado e doutorado. |
| MG4P4 Deveria ter um tempo dentro da carga horária, ou o pagamento de horas extras para que pudesse ser cumprida em um horário dedicado para o estudo. A maior dificuldade para realizar uma formação é o tempo do professor, muitos possuem carga horária dupla, ou tripla, a demanda de trabalho é alta. |
| MG6P4 De forma presencial, com planejamento prévio por polos. |
| MG7P4 "Personalização: A formação deve ser personalizada para atender às necessidades específicas de cada educador. Identificar áreas de interesse, dificuldades e objetivos individuais é fundamental. Flexibilidade: Oferecer opções flexíveis de formação, como cursos presenciais, online ou híbridos. Permitir que os professores escolham o formato que melhor se adapta à sua rotina e preferências. Abordagem Prática: A formação deve ser prática e aplicável à sala de aula. Incluir estratégias, atividades e recursos que os professores possam usar imediatamente com seus alunos. Colaboração: Promover a troca de experiências entre educadores. Oficinas, grupos de estudo e redes profissionais podem ser espaços para compartilhar práticas bem-sucedidas. Avaliação Contínua: Avaliar regularmente o impacto da formação. Coletar feedback dos participantes e ajustar os programas conforme necessário. Temas Relevantes: Abordar temas atuais, como educação inclusiva, tecnologia na sala de aula, saúde mental dos alunos e competências socioemocionais. Certificação e Reconhecimento: Oferecer certificados para os educadores que concluírem a formação. Reconhecer o esforço e o comprometimento dos professores. Acompanhamento Pós-Formação: Após a formação, fornecer suporte contínuo, como mentoria ou grupos de apoio. Isso ajuda a garantir que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados de maneira eficaz" |
| MG8P4 A distância ou nas universidades federais com transporte gratuito |
| MG9P4 SENDO OBSERVADAS AS NECESSIDADES DO MOMENTO, OFERECIDAS DE FORMA PRESENCIAL (NO PERÍODO LETIVO, COM REMUNERAÇÃO E COM SUBSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES NO PERÍODO DO |

| | |
|---|---|
| CURSO) E REMOTA PARA QUEM NÃO PUDER (OU QUISER) REALIZAR DE FORMA PRESENCIAL. | |
| MG10P4 | Deviam fornecer cursos de pós graduação com licença remunerada para fazer. |
| PR1P4 | De maneira assídua, contemplativa, empática, integrativa e socializante! |
| PR3P4 | Que fosse realmente continuada e não esporádicas |
| PE2P4 | Deveria oferecer mais recursos lúdicos |
| PE3P4 | De acordo com a realidade de cada escola ou região. E que o professor fosse de fato ouvido. |
| PE4P4 | Mensalmente |
| PE5P4 | Palestras com ações protagonistas, projetos que trouxeram resultados positivos. |
| PI1P4 | Maior parte presencial, associando teoria e prática em principalmente dentro da CH do professor, no seu local de trabalho ou o mais próximo ao seu ciclo. |
| RJ1P4 | Com enfoque nas preferências de cada profissional. Sendo assim o professor poderia selecionar entre algumas formações a que mais lhe agregasse conhecimento dentro das suas peculiaridades encontradas nas turmas em específico ou quanto a sua preferência dentro da sua especialidade ou área do conhecimento. |
| RS2P4 | As atividades formativas deveriam ser feitas com temas de interesse da comunidade escolar. Cada escola está passando por uma dificuldade que pode ser suprida com o conhecimento. |
| RS3P4 | De maneira contínua e com profissionais que realmente entendam do assunto. |
| RS4P4 | Além das formações online e presenciais em formato de palestra, evento, seminários.... gostaria que tivesse mas integração e troca de experiências entre os educadores, assim como atividades práticas que nos ajudarão no dia a dia da sala de aula, porque muitas vezes teoria e prática não "conversam". |
| RS5P4 | Deveria, em primeiro lugar, oferecer aos professores a oportunidade de escolherem as temáticas. Em segundo lugar, deveriam acontecer mais trocas de conhecimentos entre os professores da escola ou das escolas da rede, pois acredito que, dessa forma, seria de maior proveito, visto que as demandas podem ser parecidas, já que estão inseridas em contexto parecido. |
| RS6P4 | Disponibilidade de tempo, ser organizada por horários, para atender as necessidades de cada professor. |
| RS7P4 | Deveria ser em grupos menores e separados por área. |
| RS8P4 | De forma mais dinâmica e respeitando as particularidades de cada escola, ouvindo as reais necessidades e demandas dos professores, suas angústias. Não se utilizar de materiais ou lives genéricas que não respeitam as características da escola. Realizar menos reuniões burocráticas e de preenchimento de planilhas para realizar momentos de conversa, trazendo profissionais de áreas como a psicologia, direito, saúde em geral, para palestrar ou mesmo fazer oficinas práticas. |
| RS9P4 | De forma presencial com atividades práticas de acordo com as áreas de conhecimento. |
| RS10P4 | Envolver aulas teóricas e práticas. |
| RR1P4 | Duas ou três vezes por semana fora do espaço de trabalho |
| SC1P4 | Deveria abordar diferentes temas contemporâneos, grupos de estudos que pudessem incluir inúmeras temáticas e práticas pedagógicas para serem |

| | |
|---|---|
| trabalhadas em sala de aula, de forma mais dinâmica e eficiente para a aprendizagem dos alunos. | |
| SC2P4 | Online |
| SP1P4 | Presencial |
| SP2P4 | Presencial e horário de trabalho. |
| SP3P4 | Periodicamente |
| SP4P4 | Mensalmente e de forma presencial abordando temas que realmente façam sentido no ambiente escolar. |
| SP5P4 | Semanalmente |
| SP6P4 | Com atividades que envolvem nossa prática diária em salas de aula. |
| SP7P4 | "Deveria conduzir os professores para participarem de debates e palestras em universidades. Facilitar a ida de professores e estudantes em museus, teatros e centros educacionais científicos. Trazer as unidades educacionais atividades culturais e palestras. Facilitar o acesso a livros paradidáticos. Valorizar TODOS os cursos feitos pelos professores. |
| SP8P4 | Presencial e online |
| SP10P4 | Através de cursos de formação específicos. |
| GO5P2 | TREINAMENTO CONTINUO, AMBIENTE VIRTUAL COM CURSOS E DEBATES |
| GO6P2 | Formação direcionada para a minha área de atuação, com dinâmicas, estratégias variadas para dar aulas, sugestões para inovar, cursos mais focados nas áreas de formação de cada educador. |
| MT10P2 | A área de tecnologia, uso da IA. É preciso cursos presenciais nessa área. |

| Formação Continuada no Contexto Escolar |
|---|
| AM1P4 A partir de um diagnóstico realizado tanto com os professores, quanto com os alunos. Para além das formações por meio da pós-graduação, a formação deveria ser contínua e bimestralmente. |
| BA1P4 Em suas próprias unidades de ensino |
| DF2P4 Com mais abrangência para todos. Vemos nos cursos os mesmos colegas. No dia a dia no ambiente escolar percebemos que falta formação para lidar com várias situações. |
| DF3P4 As atividades deveriam acontecer dentro do espaço escolar, em momentos de coordenação, com temas relacionados à realidade da sala de aula. Trazendo reflexões e conhecimentos que estejam relacionados ao cotidiano de professores, tendo em vista todas as nossas limitações e dificuldades. |
| GO4P4 A formação continuada deveria acontecer não somente em curso de formação, mas em serviço. O coordenador pedagógico ser responsável pela formação em serviço dos professores. |
| GO7P4 Deveria acontecer nas unidades escolares ou CRES regionais, com tempo suficiente para que os professores pudessem esclarecer dúvidas e tivessem material de suporte. |
| MG2P4 Em cursos adequados para a realidade de cada escola. Realizados na própria escola, por equipes das secretárias de educação. |
| MG3P4 Parte delas nas reuniões de módulo 2 nas escolas |
| PI1P4 Maior parte presencial, associando teoria e prática em principalmente dentro da CH do professor, no seu local de trabalho ou o mais próximo ao seu ciclo. |
| RS2P4 As atividades formativas deveriam ser feitas com temas de interesse da comunidade escolar. Cada escola está passando por uma dificuldade que pode ser suprida com o conhecimento. |
| RS5P4 Deveria, em primeiro lugar, oferecer aos professores a oportunidade de escolherem as temáticas. Em segundo lugar, deveriam acontecer mais trocas de conhecimentos entre os professores da escola ou das escolas da rede, pois acredito que, dessa forma, seria de maior proveito, visto que as demandas podem ser parecidas, já que estão inseridas em contexto parecido. |

| (In)Satisfação profissional | |
|---|---|
| BA2P2 | Penso seriamente em mudar de profissão, devido à falta de respeito. |
| MG1P2 | Para melhorar a educação precisamos reduzir no máximo para 15 o número de alunos em sala de aula. Aumentar o salário dos educadores, dar bolsas de mestrado e doutorado para os educadores. |
| PE3P2 | Infelizmente a educação pública vai de mal à pior, importa cumprir normas e metas. Os alunos continuam analfabetos ou semianalfabetos até no Ensino Médio. O professor é obrigado a aprovar mesmo assim. São absurdos que se vê no dia-a-dia da escola. |
| RR1P2 | Não, falta de material didático, uma rede de internet estável. |
| SP7P2 | "As mudanças foram no geral negativas: As Estudantes estão cada mais difíceis de acompanhar. O desinteresse está em níveis alarmantes principalmente no nono ano e nas séries do Ensino Médio. A invasão dos celulares perturba as aulas de modo geral. Contudo o Ensino médio aproveita melhor pra responder e fazer pesquisas. Temas que outrora era de interesse agora já não atraem mais. As cobranças em acompanhar e aplicar um extenso conteúdo e extenuante para todos. A pressão interna chegou num estágio alarmante. Estamos sendo penalizados por todos os problemas da Educação pública. |
| MG10P2 | A educação familiar está ruim provocando alunos cada vez mais descompromissados e desrespeitosos com os colegas e educadores. Isso nenhuma formação acadêmica vai ajudar. |
| SP9P2 | O maior desafio encontrado hoje para quem está no chão da escola é lidar com a falta de expectativa dos alunos em relação ao futuro, lidar com a educação permissão pelas famílias |
| SP9P4 | Como critério para classificação no início do ano letivo para atribuir aulas |