

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
(URI)**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO CÂMPUS

FREDERICO WESTPHALEN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM

EDUCAÇÃO (URI/FW)

SIMONE BORTOLUZZI CAMARGO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A (RE)CONSTRUÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA UMA *PRÁXIS*
PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Frederico Westphalen

2024

SIMONE BORTOLUZZI CAMARGO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A (RE)CONSTRUÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA UMA *PRÁXIS*
PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE**

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Frederico Westphalen

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

C182f Camargo, Simone Bortoluzzi

A formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente : elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica na contemporaneidade / Simone Bortoluzzi Camargo. – 2024.

162 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 continuada. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas. 4. Pandemia – COVID-19. 5. Ensino fundamental. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Reitoria

Reitor: Prof. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Prof.^a Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Marcelo Paulo Stracke
Pró-Reitor de Administração: Ezequiel Plínio Albarello

Campus de Frederico Westphalen

Diretora Geral: Prof.^a Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Prof. Alzenir José de Vargas

Coordenação do Mestrado

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco
Subcoordenadora: Prof.^a Dr.^a Luana Teixeira Porto

Departamento/Curso

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Prof.^a Maria Cristina Gubiani Aita

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Mestranda

Simone Bortoluzzi Camargo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de receber Dele o dom da vida e por ter concedido a mim a superação de todos os obstáculos enfrentados diante do desafio da produção desta dissertação, concedendo-me saúde, sabedoria e discernimento para manter o foco naquilo que foi proposto, visando à conclusão desse mestrado.

A realização deste trabalho ocorreu através da compreensão e auxílio de várias pessoas, que contribuíram de modo direto e indireto para sua efetivação. Agradeço a todos que, a seu modo, apoiaram a realização deste estudo e, de maneira especial:

Aos meus pais Almir (*in memoriam*) e Onilde, a quem devo tudo que sou. Por todo amor, carinho, compreensão e suporte durante a realização deste trabalho, meu muito obrigada.

Agradeço ao meu esposo Darley, pelo estímulo diante dos momentos incertos, pelas palavras de apoio e confiança, pela paciência diante das crises e por todo o amor.

Às minhas filhas Maria Eduarda e Manuela, que compreenderam as minhas ausências durante as longas leituras e momentos de estudo.

À minha sogra Zulmara, que sempre me incentivou e acreditou que esse sonho um dia seria possível.

Às amigas, colegas e parceiras Janaína (Jana) e Michele (Mi), que, mesmo na hora do café, dedicavam seu tempo para dialogarmos sobre como lidar com tantos respondentes. Vocês sempre estiveram ao meu lado, me apoiando ao longo desta caminhada de formação, vibrando com as conquistas e me incentivando a vencer os desafios; esta dissertação também é fruto dessa grande amizade! Gratidão!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco, pela oportunidade concedida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo incentivo, carinho e orientação para a realização deste trabalho.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Teixeira Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa tem como eixo central a formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente. Configura-se no modelo guarda-chuva, desdobrando-se em outras duas pesquisas sobre as concepções de escola no contexto pandêmico. As três são desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas (GPPE/CNPq), sob orientação da Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco. O objetivo geral deste trabalho foi identificar quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores, a fim de analisar as possibilidades de (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade. Para isso, foram delineados como objetivos específicos: a) inventariar as produções acadêmicas e resultados de pesquisas sobre a formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira; b) identificar de que forma está organizada a educação brasileira e em que contexto está inserida; c) conhecer de que forma está estruturada a formação continuada de professores no Brasil e que concepção educacional está presente na oferta/busca dessa formação; d) investigar como se desenvolve o processo de construção da *práxis* pedagógica e que fundamentos teóricos embasam essa concepção. Quanto ao desenho metodológico, trata-se, em um primeiro momento, de uma pesquisa descritiva que incorpora uma abordagem bibliográfica e documental a partir do estado de conhecimento. Nesta fase, foram selecionados os 150 primeiros títulos de trabalhos localizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes que apresentaram pontos de contato com esta pesquisa. Foram usados cinco descritores: formação continuada de professores; formação continuada de professores *AND* ensino fundamental; formação continuada de professores *AND* ensino fundamental *AND* *práxis* pedagógicas (que não retornou resultados); prática pedagógica docente; e prática pedagógica docente *AND* *práxis* pedagógicas. Após a análise dos dados coletados, foram excluídos os trabalhos que não possuíam afinidade com o objeto de estudo desta dissertação ou que se repetiam nos descritores já selecionados. Com o refinamento empreendido, restaram 17 trabalhos que foram lidos e analisados com a finalidade de observar a convergência ou divergência com a pesquisa em desenvolvimento. Em um segundo momento, é uma pesquisa de campo qualitativa que, fundamentada na análise textual discursiva (ATD), analisa as concepções de professores sobre a formação continuada e a *práxis* pedagógica no Brasil. Os respondentes são professores do Ensino Fundamental das redes estaduais de educação dos 27 estados brasileiros – incluindo o Distrito Federal –, alunos e ex-alunos de Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado da federação, atuantes em diferentes áreas do

conhecimento. Os dados coletados foram utilizados de forma descritiva, com observância na compreensão do processo. A coleta ocorreu por meio de um questionário semiestruturado disponibilizado na plataforma Google Formulários composto por perguntas objetivas e dissertativas. A condução deste estudo seguiu rigorosamente as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. A pesquisa demonstrou a importância da formação continuada para a mudança pedagógica, mas apontou desafios como a falta de valorização e clareza conceitual, além de ressaltar a necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: formação continuada de professores; prática docente; *práxis* pedagógica.

ABSTRACT

This research has as its central axis the continuing training of teachers and the (re)construction of teaching practice. In this work, therefore, the general goal is to ask if there are mobilizing factors present in the continuing education of teachers, in order to problematize the (re) construction of the teaching pedagogical practice. In this sense, specific objectives were outlined: a) to spot works and research findings concerning the continuation of education teachers within the parameters of Brazilian postgraduate studies and the reconstruction of teacher practice; b) determine how Brazilian education is systematized and within what context it can be situated; c) understand the organization of continuing teacher training in Brazil and the approach which underlines the search for this type of training; d) investigate how the process of building pedagogical praxis develops and what theoretical foundations support this conception. Given the universe of research that involves the theme, the first 150 titles that presented points of contact with this ongoing topic were selected. Analyzing the result of the collected data, it was identified that a number of works did not have association with the object of study of this dissertation and other works were redundant with the selected descriptors. With this, a refinement of the research base was carried out which leaves 17 works that were read and analyzed with the intent of noting the convergence or divergence of the research in development. Considering the nature and purpose of the investigation, the method of data collection was used in a descriptive manner with an observance for the process. Another approach used in this study is the bibliographic and documentary analysis. The respondents include Elementary School teachers from the State Education Network, students and former students of Postgraduate Programs at the Master's and Doctorate level from the different knowledge areas of the federation, who are located in the 27 Brazilian states including the District Federal. The data, collected from the questionnaire prepared on the Google Forms platform containing objective, essay type of questions and employing the Dialectic Historical Materialism method, add two other questionnaires that investigated the conceptions of school in the pandemic context and the necessity of the continuing education for the elementary school teachers regarding the redefinition of continuing education in Brazil. The accumulated data base was categorized and analyzed within the framework of the Discursive Textual Analysis (DTA) concept. Moreover, the present investigation will respect the guidelines proposed by Resolution 510/2016 from Brazilian National Health Council. The research highlighted the importance of continued training for pedagogical change, but highlighted challenges such as the lack of

appreciation and conceptual clarity, in addition to highlighting the need for public policies that support the professional development of teachers.

Keywords: continuing teacher training; teaching practice; pedagogical praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Descritores do estado do conhecimento	27
Figura 2 – Palavras-chave das publicações selecionadas	46
Figura 3 – Mapa da Região Norte	53
Figura 4 – Mapa da Região Nordeste	55
Figura 5 – Mapa da Região Centro-Oeste	56
Figura 6 – Mapa da Região Sudeste	59
Figura 7 – Mapa da Região Sul	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico 1 – Produção acadêmica concluída no PPGEDU/URI	20
Gráfico 2 – Questão nº 8	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número total de dissertações e teses pesquisadas por descritor	28
Quadro 2 – Formação continuada de professores	29
Quadro 3 – Formação continuada de professores AND Ensino Fundamental	38
Quadro 4 – Prática pedagógica docente	41
Quadro 5 – Prática Pedagógica Docente AND Práxis Pedagógica	43
Quadro 6 – Síntese dos documentos oficiais por região	61
Quadro 7 – Comparativo sobre os dados coletados das regiões brasileiras	67
Quadro 8 – Demonstrativo das universidades com Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação de cada Estado, por região	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Associação Nacional de Educação Básica
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Vírus Disease
DCNs	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
DRE	Diretoria Regional de Educação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
Fundeb	Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado
PEG	Programa Especial de Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação PNE
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação Em Educação
PROEPO	Programa de Educação Escolar Pomerana
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPSA Universidade Pontifícia de Salamanca - Espanha.
URI Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Justificativa.....	24
1.2 O lugar da pesquisadora na investigação.....	24
2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS E RESULTADOS DE PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	27
2.1 Descritor 1 – Formação continuada de professores.....	29
2.2 Descritor 2 – formação continuada de professores AND Ensino Fundamental.....	38
2.3 Descritor 3 – prática pedagógica docente.....	41
2.4 Descritor 4 – prática pedagógica docente AND práxis pedagógica.....	43
3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL.....	47
3.1 A Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE).....	47
3.2 Estrutura da educação básica no Brasil.....	50
3.3 Estrutura da educação básica por regiões do Brasil a partir dos documentos oficiais..	53
3.4 Desigualdades regionais na educação brasileira.....	65
3.5 Descentralização e competências dos entes federativos.....	68
3.6 Movimentos sociais e organizações não governamentais na educação.....	69
3.7 Avaliação e monitoramento da educação básica.....	70
3.8 Financiamento da educação básica.....	72
3.9 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as transformações na educação.....	73
3.10 Contexto educacional pandêmico.....	75
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ESTRUTURA E VISÃO EDUCACIONAL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO.....	78
4.1 Conceito de formação continuada de professores.....	78
4.2 Políticas e programas de formação continuada no Brasil.....	81
4.2.1 Programa nacional de formação continuada a distância nas ações do MEC (ProInfo).....	83
4.2.2 Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (PDP).....	84
4.2.3 Plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor).....	86
4.3 Modalidades de formação continuada.....	87
4.3.1 Formação presencial.....	89

4.3.2 Educação a distância (EaD).....	92
4.4 Visão educacional e objetivos da formação continuada.....	94
5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESSA CONCEPÇÃO.....	97
5.1 Conceito de práxis pedagógica.....	97
5.2 Fundamentos teóricos da práxis pedagógica.....	98
5.2.1 Teoria crítica de Paulo Freire.....	100
5.2.2 Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.....	101
5.2.3 Abordagem construtivista de Jean Piaget e Lev Vygotsky.....	103
5.3 Metodologias ativas de ensino.....	105
6 REVISITANDO O CAMINHO EMPREENDIDO NA PESQUISA.....	108
6.1 Conceito de pesquisa.....	108
6.2 Participantes da pesquisa.....	112
6.3 Procedimentos éticos.....	116
7 CAPÍTULO DE ANÁLISE.....	119
7.1 Questão 8.....	119
7.2 Questão 9.....	120
7.2.1 Inovação metodológica – ressignificação da prática pedagógica.....	120
7.2.2 Planejamento escolar.....	122
7.2.3 Profissionalidade docente: processo coletivo.....	123
7.2.4 Valorização da carreira docente – desafio no Brasil.....	125
7.2.5 Reflexão sobre a prática: oportunidade de ressignificar.....	126
7.3 Questão 10.....	127
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A – E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	144
APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA COMPOSIÇÃO DO CORPUS INVESTIGATIVO	146
APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	148
APÊNDICE D – QUESTÃO 8.....	149
APÊNDICE E – QUESTÃO 9.....	150
APÊNDICE F – QUESTÃO 10.....	155
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	161

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como título *A formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente: elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica na contemporaneidade*. A escolha do prefixo *re*, entre parênteses, deu-se pela lógica do processo da dinamicidade, ou seja, a *práxis* nunca está plenamente construída. Nesse sentido, considera-se que os primeiros anos de experiência docente permeiam um processo de construção da *práxis* e, após algum tempo lecionando, esta pode ser (re)construída sem desconsiderar todo o processo anterior. Para a observação da temática, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: “Quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores que possibilitam uma (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade?”. O universo da pesquisa são professores atuantes no Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino do Brasil.

A pesquisa se configura no modelo guarda-chuva e tem como desdobramento outras duas pesquisas que estão sendo realizadas pelas mestrandas Clei Cenira Giehl, intitulada *Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?*, e Quézia de Souza de Lima, cujo título é *Concepção de escola: ressignificações da prática docente no contexto pandêmico*. A investigação faz parte do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas (GPPE), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação da Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco, orientadora no PPGEDU/URI.

A temática aqui proposta demonstra consonância com a linha de pesquisa 1 – Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas –, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) *stricto sensu*, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Esta linha de pesquisa desenvolve estudos dirigidos aos processos de formação inicial e continuada de professores e suas relações com os espaços institucionais e não institucionais. Entre outras temáticas, desenvolve sua produção de conhecimento sobre práticas educativas constituintes da identidade docente. Nessa perspectiva, o objeto em estudo da presente pesquisa dialoga com a investigação da linha 1 sob o campo de formação de professores, ou seja, os fenômenos decorrentes do constituir-se professor.

Esta pesquisa estrutura seu percurso a partir dos eixos temáticos “formação continuada”, “prática pedagógica” e “contexto educacional” (político, econômico e social). Optou-se, ainda, por realizar um levantamento acerca da produção acadêmica relacionada ao assunto

(dissertações e teses), desde a abertura do PPGEDU até 2022, para justificar a importância e relevância desta pesquisa. Estes trabalhos investigativos demonstraram o percurso acadêmico do Programa na investigação do tema Formação de Professores, nos eixos em que a presente pesquisa se qualifica.

No ano 2012, a linha 1 do PPGEDU produziu 17 dissertações. Naquele ano, apenas uma dissertação, cujo título é *A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória*, de autoria de Henriqueta Alves da Silva, apresentou pontos de convergência com o estudo em andamento. Em 2013, foram produzidas 19 dissertações; no entanto, não foram selecionadas pelos filtros pré-estabelecidos. Em 2014, o Programa produziu 15 dissertações, sendo três ligadas à linha 1, porém não apresentaram contato com a pesquisa em andamento.

No ano de 2015, o PPGEDU produziu 16 dissertações, sendo quatro ligadas à linha, mas que não apresentaram pontos de contato com a pesquisa em andamento. Em 2016, foram produzidas 16 dissertações, sendo três, respectivamente, *Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da Educação Básica e o fortalecimento da prática educativa*; *Impactos do PIBID nas licenciaturas: possibilidade de fortalecimento da docência universitária?* e *Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira*. Essas pesquisas pertencem à linha 1 e foram orientadas pela Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Em 2017, foram encontradas 17 dissertações, na linha 1, do mesmo programa; no entanto, nenhum trabalho coaduna com a presente pesquisa. Em 2018, o PPGEDU produziu 11 dissertações, mas nenhuma ligada à linha 1. Já em 2019, o número de produções aumentou significativamente para 27 dissertações, dentre as quais, de alguma forma, dois títulos estão relacionados com a temática em questão. O primeiro, *Qualificação da formação de professores da educação básica da região sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais*, e o segundo intitulado *Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas*, ambas orientadas pela Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

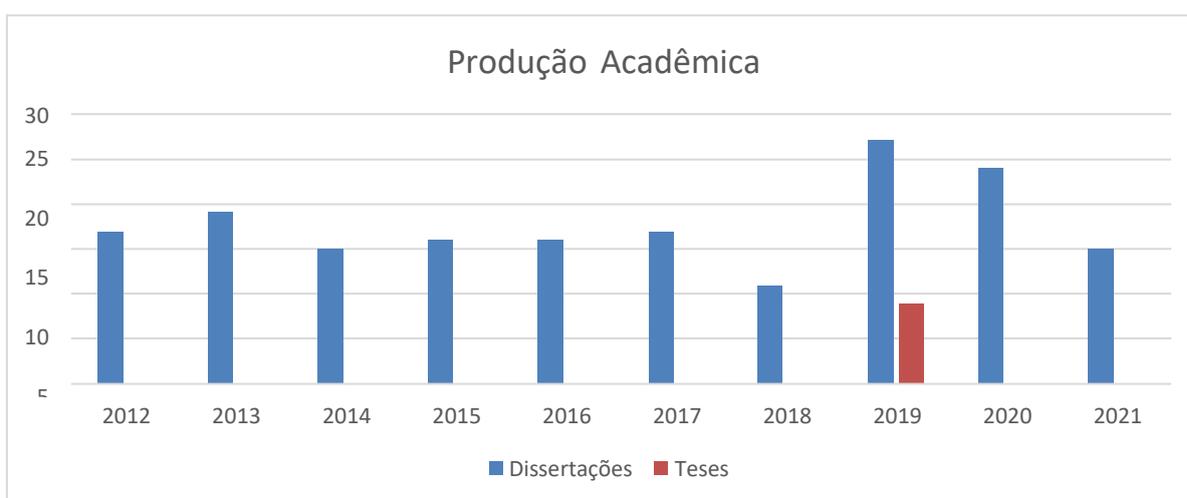
Ainda em 2019, na turma Minter, duas pesquisas apresentaram pontos de contato com esta: *A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica*, inserida na linha 1, e *Desafios contemporâneos à identidade docente: práxis e compromisso social*, pertencente à linha 1 do PPGEDU. Em 2020, o Programa produziu 24 dissertações, estando uma ligada à linha 1 com o título *Os saberes e a identidade docente na educação infantil*. Em 2021, o PPGEDU produziu 15 dissertações, sendo quatro

ligadas à linha 1; no entanto, nenhuma apresentou contato com a nossa pesquisa. No que se refere às teses, ainda não há resultado porque estão em andamento no Programa.

Diante das pesquisas realizadas pelo PPGEDU, observa-se que 13 apresentam interesse nos eixos temáticos “formação continuada de professores”, “prática pedagógica docente” e “*práxis* pedagógicas”. Porém, destaca-se que nenhuma das pesquisas encontradas esteve diretamente relacionada ao Ensino Fundamental, além de nenhuma delas ter o alcance nacional aqui proposto.

O gráfico 1 a seguir demonstra as produções relacionadas à linha 1 – Formação de professores, saberes e práticas educativas:

Gráfico 1 – Produção acadêmica concluída no PPGEDU/URI



Fonte: Elaborado pela autora.

A temática “formação de professores” é amplamente discutida no Brasil e no mundo, e não demonstrou ser diferente no PPGEDU/URI. No entanto, as dissertações já realizadas apresentaram outros objetos de investigação, evidenciando a relevância desta pesquisa para o Programa e também para a proposição de políticas públicas. Nesse sentido, contextualiza-se que a mola propulsora para o desenvolvimento dessa pesquisa partiu da observação e das discussões realizadas em formações que a pesquisadora desenvolve, tendo em vista a função que desempenha na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT).

Além disso, tem-se também o subsídio das publicações acadêmicas pesquisadas pela mestrandia no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre “formação continuada de professores”, que contribuem para o entendimento das transformações sociais pelas quais a

sociedade em geral vem passando desde a pandemia de covid-19¹, sobretudo no campo educacional. Transformações essas que vêm impondo inúmeros desafios à educação, em especial aos professores, que, no período pandêmico, questionaram-se quanto a sua identidade docente e as práticas pedagógicas então consolidadas.

Esses questionamentos ocorreram principalmente no período pandêmico e no retorno à presencialidade, em que se afluíram as fragilidades da escola, ao colocar em xeque as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, certificando que os recursos digitais poderiam ser amplamente viabilizados para o uso pedagógico. Diante desse cenário, constatou-se que pode haver outros espaços de aprendizagens que não somente o físico escolar. Tendo em vista todas as dificuldades pelas quais a escola passou e, em certa medida, ainda passa, percebe-se, mais do que nunca, a necessidade de mobilizar esforços para que a formação docente seja entendida pelos gestores educacionais como uma formação profissional institucionalizada, que consolida a posição de cada pessoa como profissional da educação. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1123),

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.

Assim, entende-se que é preciso ampliar a discussão a respeito do fortalecimento da profissionalidade docente, diante das condições de vida e trabalho que professores/as enfrentam no dia a dia. Ainda que haja um forte interesse pela discussão sobre a formação continuada de professores, há muita carência desse saber em alguns cursos de licenciatura, promovida pelo desprestígio social e desrespeito econômico que a profissão docente enfrenta. A esse respeito, Libâneo (2001, p. 93) reflete que:

[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos “nobre”. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores, a fim de analisar as

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 27 ago. 2023.

possibilidades de (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade. Para isso, foram delineados como objetivos específicos: a) inventariar as produções acadêmicas e resultados de pesquisas sobre a formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira; b) identificar de que forma está organizada a educação brasileira e em que contexto está inserida; c) conhecer de que forma está estruturada a formação continuada de professores no Brasil e que concepção educacional está presente na oferta/busca dessa formação; d) investigar como se desenvolve o processo de construção da *práxis* pedagógica e que fundamentos teóricos embasam essa concepção.

Para tanto, desenvolveu-se uma investigação junto à CAPES para conhecer as pesquisas e publicações já existentes e sobre o que versam. Então, foram pesquisadas teses e dissertações entre 2018 e 2022 produzidas nas instituições públicas e privadas do país. Este lapso temporal teve como objetivo pesquisar os últimos cinco anos antes do início da coleta de dados, incluído assim o período pandêmico. O recorte temporal justifica-se no sentido de conhecer os impactos que a educação nacional sofreu com a pandemia do covid-19. Para este estudo, foram considerados quatro dos cinco descritores referentes à temática em questão, especificamente na área de educação. São eles: formação continuada de professores; formação continuada de professores *AND* ensino fundamental; formação continuada de professores *AND* ensino fundamental *AND* *práxis* pedagógicas (que não retornou resultados); prática pedagógica docente; e prática pedagógica docente *AND* *práxis* pedagógicas. De posse dos dados, desenvolveu-se a análise do estado do conhecimento.

Nessa fase da pesquisa, buscou-se identificar, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as produções ao nível *stricto sensu* e fazer o levantamento das produções científicas acerca da temática que foi pesquisada, com o objetivo de destacar sua relevância e contribuição para o meio acadêmico. O resultado coletado de dissertações e teses é de, respectivamente, 7.841 e 5.044 trabalhos, que foram submetidos aos filtros e são apresentados na próxima seção desta dissertação. A atenção a essas produções visa não somente enriquecer o arcabouço teórico desta pesquisa, mas também destacar sua relevância intrínseca e contribuição notável para o discurso acadêmico em vigor.

O percurso metodológico para a construção do *corpus* desta pesquisa ocorreu em nível nacional. A coleta dos dados ficou por conta de um questionário único, veiculado por meio de formulário digital *Google Forms*, junto a professores do Ensino Fundamental das redes estaduais que estiveram em exercício docente nos últimos cinco anos até o início desta pesquisa, podendo manter contato com professores que lecionaram antes da pandemia, durante o período

pandêmico e os que seguem atuantes. Os dados coletados foram analisados nesta e nas duas pesquisas mencionadas anteriormente; desta forma, em função do cuidado ético que as pesquisadoras têm com os respondentes, os participantes responderam ao formulário uma única vez.

Por se tratar de uma pesquisa em educação, o enfoque é qualitativo e traz como intencionalidade a descrição, pois centraliza a fonte de coleta de dados nos estudos documental e de campo com base no questionário já referido, que funciona como um mecanismo de organização do conteúdo investigado. Esse procedimento estabelece diálogo entre os autores que sustentam os eixos estruturantes desta pesquisa. Os participantes da pesquisa são professores do Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino que atuaram durante a pandemia da covid-19 e que permaneciam atuantes durante a aplicação do questionário. A escolha pela rede estadual de ensino deu-se em função de as normativas gerais estaduais serem as mesmas dentro de cada estado, diferentemente dos municípios, em que cada um segue a sua legislação.

Em termos de organização textual, o trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2, tem-se o levantamento das produções científicas produzidas no Brasil acerca da temática que está sendo pesquisada, com o objetivo de destacar sua magnitude para o meio acadêmico. O capítulo 3, de caráter teórico, traz uma abordagem sobre o contexto educacional vivenciado atualmente, a volta à presencialidade, a organização social e política da educação brasileira. O capítulo 4 retrata, teoricamente, o que os autores discutem sobre o processo de formação continuada docente, visando fortalecer e ampliar os processos de qualificação. O capítulo 5 problematiza quais concepções teóricas norteiam a *práxis* docente na atualidade.

No capítulo 6, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa: os sujeitos, a descrição da organização dos dados coletados e análise realizada sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006, 2007, 2022). No capítulo 7, discutiremos sobre cinco categorias analisadas e a tessitura de um metatexto a partir das expressões dos respondentes, conforme apontado nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006, 2007, 2022). Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as principais conclusões obtidas ao final desse processo de investigação teórica e empírica, resgatando a proposta da pesquisa.

Dessa maneira a referida pesquisa demonstra dialogar sobre a formação de professores e a importância de se compreender o que motiva o público docente, que atua no Ensino Fundamental, a buscar a qualificação em cursos *stricto sensu*.

1.1 Justificativa

O desenvolvimento da sociedade contemporânea, especialmente na segunda metade do século XX, acontece cada vez mais veloz com os avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas demandas educacionais emergindo constantemente. Nesse cenário cibernético-evolutivo, a formação continuada de professores se configura como um tema relevante a ser apreciado, pois é fundamental que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional em transformação e, assim, melhor direcionar e contribuir com o aprendizado dos alunos.

Diante disso, cabe problematizar: quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores que possibilitam uma (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade? Esta inquietação advém do contato com os professores e a percepção de que há uma preocupação em reproduzir/transferir conteúdos, não oportunizando aos estudantes a reflexão e reelaboração de conceitos e conhecimentos. Nesse sentido, Freire (2003) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa citação destaca a visão do educador como um facilitador, alguém que não apenas transmite conhecimento de forma passiva, mas cria condições para que os alunos sejam protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento.

1.2 O lugar da pesquisadora na investigação²

Pensar em um projeto de dissertação não se limita ao contexto acadêmico, pois trata-se de uma construção intrínseca à nossa trajetória de vida; envolve o reconhecimento de nossa história, de nossas origens e da formação que molda nossa identidade. Isso nos leva a analisar o presente com uma visão crítica e a traçar objetivos para o futuro. Para Freire (1996), a formação acadêmica deve ser compreendida como um processo que se entrelaça com a trajetória pessoal, as experiências e a identidade do indivíduo.

A minha trajetória acadêmica e de vida iniciou-se na cidade de Campo Borges, interior do Rio Grande do Sul. Ao finalizar o ensino médio, fui para Santa Maria, no mesmo estado, para ingressar no curso de Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo do curso, pude realizar pesquisa, participar de semanas acadêmicas, seminários, congressos,

² Assume-se, nesse trecho do texto, a primeira pessoa, considerando a personalidade pretendida.

estágios acadêmicos, entre outros. Após minha formatura, em 1999, escolhi a cidade de Primavera do Leste, no Mato Grosso, para principiar na carreira docente e construir minha família. Em fevereiro de 2000, fui contratada para ministrar aulas numa escola estadual da mesma cidade, sem experiência, mas com a determinação de entregar o melhor para meus alunos.

O trabalho como professora iniciante não foi um processo fácil; no entanto, com a colaboração dos colegas mais experientes, fui me constituindo professora, permeando caminhos favoráveis para essa trajetória profissional. Nesse sentido, as oportunidades foram surgindo e, em 2001, recebi o convite para ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola instrumental no Projeto Arara Azul, desenvolvido pela Seduc-MT. Sem dúvida, foi um aprendizado incrível. A partir daquele curso muitas amizades foram construídas, e algumas são cultivadas até hoje.

Naquele mesmo ano, recebi o convite para ministrar aulas de Língua Portuguesa na Escola Luterana Concórdia. A trajetória nesta instituição de ensino foi marcada por muitos projetos desenvolvidos com os alunos como: A hora do conto, Rádio na escola, Reconto de obras literárias e Leitura Deleite.

No ano seguinte, surgiu a oportunidade de cursar, de forma modular, uma especialização em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado Filho, do Rio de Janeiro, e o desejo por aprofundar meus conhecimentos foi só aumentando. A partir de então, segui nas atividades diárias de sala de aula e o sonho de frequentar um programa *stricto sensu* foi retardado devido às distâncias e dificuldades de deslocamento. Assim, fui me construindo professora e ministrando aulas em duas escolas da cidade, mas sempre com o desejo de fazer mestrado.

Em 2002, fui convidada a trabalhar no Colégio Mãe da Divina Providência, escola também confessional, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para o Ensino Médio. Em agosto de 2003, fui efetivada na Seduc-MT. Desde então, sigo na luta por uma educação de qualidade, aprendendo a cada dia mais sobre a importância de um ensino democrático e igualitário, construindo, assim, a minha identidade de educadora, juntamente com colegas professores e gestores.

A partir de 2003, o estado de Mato Grosso criou os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), e eu vislumbrei a possibilidade de algum dia fazer parte daquele espaço da educação. Então, no ano de 2008, iniciou-se o processo de seleção para compor o quadro de funcionários do recém-criado Cefapro, atual Diretoria Regional de Educação (DRE), de Primavera do Leste. O desafio era grande, pois eu havia dado à luz a minha segunda filha, que estava com dois meses. No entanto,

o desejo por ampliar meus conhecimentos era ainda maior e, desse modo, eu me lancei, com o apoio do meu esposo e da minha mãe, a essa nova experiência. Desde então, atuo como professora formadora da área de Linguagens, trabalhando diretamente com os professores da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso.

No início dos Cefapros, trabalhávamos na perspectiva da formação continuada preocupada com a formação integral do professor, fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da reflexão da sua prática à luz das teorias, num processo de construção da *práxis*. Imbernón (2010) concebe a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática balizada na teoria e na reflexão, objetivando a mudança e transformação no contexto escolar.

Diante desse percurso formativo, hoje o que direciona minha prática está fortemente influenciada por Paulo Freire (2018), pois ele propõe que tanto o formador quanto o formando devem ser vistos como seres em constante evolução, em concordância de que a condição humana inacabada instiga as pessoas a se lançarem, de maneira intrigante, na busca pelo entendimento de si mesmas e do mundo que as cerca.

Assim, empoderada pelas reflexões e amparada em teóricos, retorno à prática como uma verdadeira pesquisadora da minha profissão. Agora, me sinto capaz de tecer conexões entre as teorias e a realidade, propondo momentos reflexivos para os desafios que enfrentamos. Com entusiasmo, acolho os educadores em nosso espaço/cotidiano de trabalho e afirmo: “Vocês escolheram a profissão certa!”. É verdade que essa jornada apresenta desafios, como qualquer outra, mas possui um potencial único: ser a “Semente do Amanhã” como na música de Gonzaguinha. Nossa missão não é fazer o possível ou o necessário, mas sim o melhor que pudermos. Ao longo da minha trajetória profissional, lembro-me de uma frase mencionada pela minha professora homenageada no ato de colação de grau, que, ao final do seu discurso, nos deixou uma recomendação: “Semeie, semeie sempre, mesmo quando a terra pareça árida”. Com essa mensagem de estímulo, finalizo a apresentação de minha trajetória.

2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS E RESULTADOS DE PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Tendo em vista o contexto até aqui descrito, evidencia-se que a pesquisa se torna relevante, pois propõe refletir em âmbito nacional sobre o que motiva o professor a (re)construir a sua prática pedagógica na contemporaneidade. Para isso, o trabalho conhecido na área acadêmica como estado do conhecimento foi concluído junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³. Isso significa saber de que maneira a pesquisa realizada pode auxiliar com a área pesquisada, se há publicações anteriores sobre o assunto ou se é uma pesquisa inédita e quais aspectos podem contribuir com o que se estuda sobre o assunto.

Foram pesquisadas dissertações produzidas nas instituições públicas e privadas do país, utilizando cinco descritores referentes à temática em questão e com os termos marcados por aspas, conforme figura 1:

Figura 1 – Descritores do estado do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

³ Site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

No estado do conhecimento, foi feito um levantamento sobre os trabalhos que discutissem sobre a formação continuada de professores. Nessa fase, foi detectado um número elevado de pesquisas que envolvem o tema. Após essa primeira etapa de refinamento a partir dos descritores, as análises desenvolvidas se debruçaram sobre os títulos para verificar se atendiam ao propósito e objetivos da pesquisa. O quadro 1 apresenta os resultados dos descritores do estado de conhecimento da formação continuada de professores pesquisados em teses e dissertações nos últimos cinco anos.

Quadro 1 – Número total de dissertações e teses pesquisadas por descritor

Banco de Dados: CAPES		
Descritores/Filtros	Dissertações	Teses
1. Formação continuada de professores	5828	3391
2. Formação continuada de professores AND ensino fundamental	387	734
3. Formação continuada de professores AND ensino fundamental AND <i>práxis</i> pedagógicas	00	00
4. Prática pedagógica docente	1608	903
5. Prática pedagógica docente AND <i>práxis</i> pedagógicas	18	16
Total de dissertações e teses	7841	5044

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de 2022.

Além do critério de seleção por meio dos descritores entre aspas, optou-se pelo recorte dos últimos cinco anos antes de iniciar a pesquisa, período no qual a educação brasileira passou pela triste experiência do covid-19 (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022). Tal seleção se deu em função dos resultados obtidos, respectivamente, 7.841 dissertações e 5.044 teses como resultado da coleta de dados de pesquisas que se relacionam com o tema em andamento. Após essa primeira etapa, os trabalhos refinados em cada descritor também foram analisados quanto ao título para verificar se estavam de acordo com o propósito da pesquisa que aqui se desenvolve. Assim, o método de seleção das obras vinculadas se deu na seguinte ordem:

1º – Leitura individual dos 150 primeiros títulos de dissertações e teses que apareceram no resultado da pesquisa na página de busca avançada da CAPES;

2º – Seleção de 17 trabalhos cujos títulos se mostravam vinculados ao tema da pesquisa para uma análise mais detalhada.

Após o levantamento, optou-se por selecionar para leitura somente as dissertações e teses que se mostrassem vinculadas a cada descritor e, conseqüentemente, à temática pesquisada. A seguir, analisamos as pesquisas selecionadas a partir dos descritores 1, 2, 4 e 5, dado que não foram localizadas produções para o descritor 3.

2.1 Descritor 1 – Formação continuada de professores

Identificamos, em dez dos trabalhos selecionados nesta pesquisa, a ênfase no descritor “formação continuada de professores”. Os dados estão descritos no quadro 2 a seguir, que contempla o ano de finalização da pesquisa, instituição a que pertence, autores e títulos.

Quadro 2 – Formação continuada de professores

N	Ano	Instituição	Autor	Título
1	2019	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca depositária: <i>undefined</i>	Amador, Judenilson Teixeira	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica
2	2022	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI	Silva, Marli de Lurdes de Sousa	Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores
3	2022	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca depositária: Biblioteca Central	Zanella, Andreia Migon	A política nacional de formação continuada de professores da educação básica – 2004 – 2020

4	2020	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca depositária:	Pedro, Fabiane Bitello	Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)
5	2020	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca depositária:	Carvalho, Marla Oliveira Gonçalves	Formação continuada: aportes para promover o desenvolvimento profissional dos docentes
6	2022	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: BCEUNB	Silva, Luana Rosa de Araújo	Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados
7	2020	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: BCEUNB	Silva, Andréia de Moraes	A (re)construção da prática docente: formação continuada em serviço
8	2020	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo Biblioteca depositária: Sistema de Biblioteca e Informação (SBI) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Brazier, Fabio	Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas
9	2018	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca depositária: Biblioteca Comunitária João Carlos Castelo Branco	Silva, Maria Oneide Lino da	Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais

10	2022	Doutorado em Educação Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara – SP Biblioteca depositária:	Silva, Ketiuce Ferreira	Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia
----	------	--	-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que a opção metodológica escolhida para engendrar a análise foi de não fazer a descrição de todos os trabalhos especificamente, mas abarcar a maneira como as produções dialogam com os descritores encontrados.

Isto posto, apresentamos as análises das pesquisas encontradas a partir dos quadros de descritores revelados na investigação, as quais materializam a visão da epistemologia da formação de professores voltada à prática pedagógica e à formação docente. Para Sacristán (2007), a prática pedagógica é um processo de construção do conhecimento a partir das relações culturais, sociais e políticas promovidas no espaço escolar. Com essa ligação entre os comportamentos sociais vigentes, a atividade do professor, as necessidades e as expectativas dos alunos, faz-se necessário que haja uma formação, quer seja inicial ou continuada, com robustez teórica, que possibilite a relação entre a teoria e a prática, gerando uma ação concreta de ensino e aprendizagem.

Nóvoa⁴ (1999) defende que a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, proporcionando um conhecimento profissional partilhado, que, unindo a prática à teoria, promove novos conceitos. Nesse sentido, ensina entender a formação continuada não como uma reciclagem, mas como uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Cabe ressaltar que a formação continuada gera a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e os acessos aos novos conceitos e práticas, que permitam ampliar a situação de análise do ensino e contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição na qual este está inserido.

Diante disso, a formação continuada constitui-se em um processo crítico-reflexivo do saber docente, priorizando o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, em que ele é o sujeito na construção de seu saber, tomando por base a investigação sobre sua própria

⁴ Professor universitário português, doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e História Moderna e Contemporânea (Paris-Sorbonne).

prática, no transcorrer de toda a sua carreira. A formação adquire um caráter prático e teórico, pois permite uma ação concreta de ensino, de modo que possibilita resgatar elementos de inovação para o meio escolar, agregando a reflexividade crítica da prática.

Moraes e Torriglia (2003, p. 44) entendem que o sujeito é “histórico, social, político e cultural”; essa acepção tem a ver com “um movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento”. É um construir constante e gradativo – associado à ideia de evolução contínua –, com o propósito de melhoria da prática e, conseqüentemente, da qualidade na educação. O desenvolvimento profissional docente é compreendido como uma postura permanente de questionamento, formulação de questões e busca por soluções.

Como podemos observar nos trabalhos pesquisados, os descritores 1, 2 e 4 são mais ricos em volumes de publicações; contudo, as contribuições são muito similares como os conceitos e autores utilizados.

Na pesquisa realizada por Amador (2019), um achado importante foi que, a partir da identificação das necessidades formativas dos professores, ficou evidenciado que as necessidades apresentadas pelos professores não foram de cunho disciplinar, mas de cunho social e pedagógico. Segundo os professores entrevistados, “a formação continuada centrada na escola responde às demandas das necessidades escolares e dos professores, pois foi preenchida de conteúdos formativos necessários a prática dos professores ajudando-os a discutir sobre temas específicos à realidade da escola, bem como os modos de ensinar os alunos” (Amador, 2019, p. 194).

Já a pesquisa de Marli de Lurdes de Sousa Silva (Silva, M. 2022) se deteve a investigar se a formação continuada de professores pode propiciar um novo sentido à prática pedagógica contextualizada, além de atender às demandas que dela emergem e permitir aos professores melhores condições para sua atuação profissional, tendo em vista a melhoria do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional. O problema levantado para a investigação era entender quais os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI.

A pesquisa apresentou como principais contribuições: o investimento financeiro na política implantada no município, que fomentou as condições efetivas para o desenvolvimento dos processos formativos numa configuração local exitosa; a importância dos princípios como sustentação para o desenvolvimento da política de formação continuada de professoras alfabetizadoras; os princípios como fios que unem os eixos do programa, permitindo que as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) adentrassem a escola, contribuindo para a reelaboração/reconstrução das práticas pedagógicas alfabetizadoras na sala

de aula; as necessidades formativas (trabalho com projetos didáticos e seu desenvolvimento com atividades interdisciplinares, planejamento coletivo/participativo, projetos com temáticas sociais do momento e atividades desenvolvidas mediadas pelos paradidáticos); práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas que apresentaram atividades de leitura, escrita e oralidade a partir do uso da teatralidade; uso do conto como meio de envolver literariamente as crianças; leitura deleite como estratégia metodológica; caracterização de personagens da literatura infantil; organização da disposição da sala (em círculo), além de (re)contextualização da aula com base no paradidático.

Por sua vez, Zanella (2022) explora os fundamentos teórico-epistemológicos da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no período de 2004 a 2020, e suas relações com o desenvolvimento, a manutenção e a intensificação do projeto neoliberal. Com o resultado, foi possível o autor perceber que os fundamentos teórico-epistemológicos que dão sustentação à Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica estão embasados na epistemologia da prática, a qual, pela forma como vem se delineando, pode ser caracterizada por duas categorias: a formação como atualização e treinamento e a formação flexível. Essas duas categorias são predominantes na Política Nacional de Formação Continuada ao longo do período analisado, das quais decorre uma concepção de professor que se caracteriza como profissional prático-reflexivo.

Apesar de a pesquisa de Pedro (2020) investigar sobre produção discursiva na pesquisa acadêmica entre 1997 e 2018, ela se torna relevante para esta investigação porque tem como foco a formação continuada de professoras da educação básica. Sua dissertação teve como objetivo central analisar os discursos sobre a produção acadêmica referente à formação continuada das professoras brasileiras da educação básica e entender de que modos esses discursos retratam o que é a docência entre os anos de 1997 a 2018.

A metodologia adotada firmou-se no campo da formação de professores e na perspectiva pós-estruturalista⁵ com base em análise documental para examinar o material empírico, composto por seis trabalhos acadêmicos (cinco dissertações e um artigo vinculado a uma pesquisa em programas de pós-graduação). Para analisar a complexa trama das discursividades presentes no material empírico, foram organizadas três categorias analíticas: I – formação continuada no contexto do mercado, que está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira, em especial o próprio contexto de formação

⁵ A pesquisa pós-estruturalista desafia as categorias fixas e as interpretações tradicionais, enfatizando a fluidez, a ambiguidade e a complexidade das interações humanas e das construções sociais. Tem como um dos principais representantes dessa fase Michel Foucault (contribuição da autora da pesquisa em andamento).

continuada, fazendo emergir, dentre outros sentidos, a formação articulada ao empreendedorismo de si; II – em um contexto de formação continuada, é possível mostrar que menos de 40% das professoras brasileiras, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2017, tiveram acesso a algum tipo de formação continuada, o que ressalta ainda mais a ideia de que elas devem atuar sobre si mesmas e se responsabilizar individualmente pelo seu próprio processo de formação; III – como última categoria, a autoria e a (re)criação da formação continuada que possibilitam identificar e analisar outros modos de as professoras se relacionarem com os espaços formativos aos quais têm acesso e como o *ethos* de formação é constituído nesta caminhada.

Ao final, a autora deixa claro que, após seu trabalho, a perspectiva é de que, apesar de haver muita discussão sobre o tema da formação continuada, ainda há muito para se fazer. Ela ainda entende que seu mestrado é o início de uma busca que tem de continuar (Pedro, 2020).

Carvalho (2020) explorou a importância da formação continuada de professores como um imperativo para a construção e o aprimoramento de novos conhecimentos. Como um componente intrínseco do sistema educacional, é essencial que todos os profissionais da área atualizem seus conhecimentos em busca de uma prática pedagógica inovadora, capaz de refletir as mudanças nos paradigmas educacionais e a recontextualização da aprendizagem escolar.

Esse estudo centrou-se em analisar o impacto da formação continuada na prática pedagógica dos docentes de uma escola pública estadual em Unaí, Minas Gerais. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual. Os resultados apontam que a qualidade de um professor não está atrelada à mera acumulação de certificados ou participação em cursos, mas sim à maneira como a formação continuada é realizada e incorporada. A relevância está na aplicação dos objetivos dessa formação, impulsionando a renovação do conhecimento docente e fornecendo ferramentas para a adoção de novos métodos pedagógicos. Essa abordagem pode resultar em avanços concretos no desempenho educacional, favorecendo, por um lado, o educando com melhores condições de aprendizagens, em detrimento de seus aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais e, por outro, os docentes, para que articulem efetivamente a teoria com a prática.

O estudo de Luana Rosa de Araújo Silva (Silva, L., 2022) tem como objetivo revelar a essência da formação continuada no contexto atual, esclarecendo os significados e sentidos atribuídos por professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal (DF) a essa formação. A pesquisa empregou abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas, incluindo

levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com base no materialismo histórico dialético.

O objetivo geral do estudo foi compreender os significados e sentidos construídos por professoras e professores do Ensino Fundamental o Distrito Federal (DF) a partir das experiências de formação continuada em diferentes momentos e locais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os objetivos específicos incluíram categorizar estudos sobre formação continuada que abordam a elaboração da *práxis* pelos docentes do Ensino Fundamental, identificar concepções de formação presentes na literatura que refletem na formação continuada dos professores e analisar os significados e sentidos atribuídos por professores e professoras à formação continuada legitimada pelo regime de jornada ampliada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A partir das análises das entrevistas e da visão de similaridades, contradições e articulações no pensamento e na linguagem dos participantes, foram identificados quatro núcleos de significação: relação entre teoria e prática; concepção de formação continuada; formação continuada e sua relação com o trabalho; e formação continuada no contexto da pandemia do covid-19. A pesquisa revelou categorias importantes que destacam os significados e sentidos atribuídos pelos docentes à formação continuada em cada um desses núcleos de significação.

A pesquisa oferece *insights* importantes para o debate, incluindo a importância da participação ativa dos professores na formação continuada, o aprimoramento da dimensão teórico-prática dos docentes, a necessidade de tempo e condições de trabalho adequadas para se dedicarem à formação continuada e a importância das políticas públicas de formação docente. Embora a pesquisa não forneça todas as respostas, ela aponta algumas questões importantes a serem exploradas no contexto da formação continuada de professores.

Dentre as pesquisas selecionadas, a de Marli Silva foi a que apresentou maior ponto de contato com esta investigação; embora ambas tenham o objetivo comum de analisar a formação continuada de professores, elas abordam contextos e perspectivas avançadas diferentes. A primeira (Silva, L., 2022) está focada na experiência dos professores em uma escola particular do Distrito Federal, enquanto esta aborda questões mais gerais sobre a formação continuada em cenário nacional e menciona desafios relacionados à pandemia.

A pesquisa de Silva (Silva, K., 2022) explorou a formação continuada de professores à luz da teoria histórico-cultural, com foco na formação do pensamento conceitual e na construção social da memória como elementos centrais. Foi realizada em uma escola pública de Minas Gerais, com a participação de 12 professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. O objetivo principal foi compreender como uma intervenção didático-formativa, baseada na teoria histórico-cultural, poderia impactar a reestruturação teórica/conceitual e as práticas pedagógicas dos professores, bem como seu envolvimento na formação continuada. Partiu da hipótese de que os professores, ao participarem desse processo, poderiam melhorar sua atuação e desenvolver habilidades de pensamento conceitual.

A pesquisa ocorreu ao longo de 12 encontros formativos entre março de 2018 e junho de 2019, com sessões de autoconfrontação e observações nas salas de aula dos professores participantes. A análise dos dados baseou-se nos princípios da perspectiva histórico-cultural, com ênfase na análise microgenética. A pesquisa focou em conceitos relacionados às necessidades formativas e à transformação docente.

Os resultados indicaram que uma formação continuada que valoriza o professor como agente ativo tende a promover reflexões e transformações nas práticas dos docentes. Além disso, a teoria histórico-cultural mostrou ser uma base sólida para impactar com certeza o trabalho docente, influenciando a organização do espaço e do material, bem como a visão dos professores sobre o papel da escola e do professor. Em resumo, a pesquisa sustenta a tese de que uma formação continuada intencional e participativa, fundamentada na teoria histórico-cultural, pode influenciar de maneira qualitativa as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento humano e profissional dos professores.

A pesquisa de doutorado *Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências Naturais* (Silva, K., 2018) teve como objeto de estudo a articulação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O problema foi definido como: quais as contribuições da formação continuada para a reelaboração das práticas pedagógicas dos professores no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo principal estabelecido foi investigar as contribuições da formação continuada para a reelaboração das práticas pedagógicas dos professores no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os pressupostos teóricos da pesquisa foram concentrados na afirmação de que a formação continuada contribui para a reelaboração das práticas pedagógicas dos professores no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos aspectos teóricos e metodológicos por meio da ação e reflexão crítica de suas necessidades formativas. Trata-se de uma pesquisa-ação em diálogo com autores como: André (2008); Barbier (2007); Bardin (1995), Carr e Kemmis (1986), Dick (2003), Franco (2005, 2008, 2012), Kemmis e Wilkinson

(2002); Thiollent (1986, 2006); e Tripp (2005). A pesquisa-ação participativa foi desenvolvida com um grupo de cinco professoras de uma escola pública municipal de Teresina-PI, em torno de um ano, com encontros sistemáticos por meio de ciclos de conversas e oficinas, de acordo com as necessidades formativas apontadas pelos parceiros denominados Lírio do campo, Rosa, Girassol, Margarida e Violeta, buscando uma relação dialógica entre a formação continuada, ensino de Ciências Naturais e práticas pedagógicas no interior da escola.

Com base na análise, foi possível perceber que a formação continuada contribui para reelaboração das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais no ensino de Ciências Naturais, por meio de reflexões críticas sobre suas práticas e de reconhecimento de suas necessidades formativas, constituindo uma atividade desafiadora, na qual requer-se rompimento de paradigmas tradicionais nas formas de ensinar e aprender, e adesão de práticas pedagógicas inovadoras. Entretanto, para o alcance desses desafios faz-se necessária a existência de políticas públicas para a formação continuada em Ciências Naturais, ademais das existentes, e compreender que o ensino de Ciências Naturais, além de ser um direito, contribui para o desenvolvimento integral do aluno como sujeito ativo e participativo do meio social permeado pelas intensas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

A tese intitulada *Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia* (Silva, K., 2022) tem como principal objetivo refletir sobre possibilidades de formação continuada de professores em metodologias ativas com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), com vistas a contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. O trabalho foi fundamentado em contribuições de, além de outros autores, Gatti (2021), Nóvoa (2017), Inforsato (2018), Imbernón (2011), Kenski (2018), Carbonell (2016), Franco (2020), Moran (2018), Mill (2012), Macedo (2021), Santos (2014) e Fontoura (2011). O caminho metodológico foi construído considerando o seu compromisso inicial e explícito com a formação compreendida e valorizada como meio de pesquisar a experiência. Estudou-se, dessa forma, o caso do curso de extensão Metodologias ativas com TDICs, realizado entre os meses de agosto e outubro de 2021, e destinado aos professores da educação básica, atuantes na rede pública de Poços de Caldas (MG).

Os resultados apontaram desafios e possibilidades acerca da ampliação do acesso aos recursos digitais por parte de professores, estudantes e instituições educacionais; das demandas dos professores por saberes técnico-pedagógicos sobre o uso desses artefatos; da necessidade de re/construir crenças e práticas superadoras que tinham como foco a transmissão e a

reprodução dos conteúdos curriculares, privilegiando a leitura crítica dos contextos socioculturais dos sujeitos que ensinam e que aprendem mutuamente.

A pandemia causada pelo coronavírus evidenciou, na educação e em outras áreas, fraturas existentes antes mesmo dessa crise sanitária. Por isso a opção pelo termo pós-pandemia tem a ver com a defesa da continuidade das questões discutidas aqui, mesmo depois de superado o período pandêmico que, até a apresentação desta tese, encontra-se numa fase menos aguda. Pesquisas já advogavam por processos de ensino-aprendizagem mais criativos, colaborativos, autorais e reflexivos e pela apropriação da cultura digital em favor desses aspectos. A prática pedagógica desempenha um papel essencial nessas mudanças e a formação continuada tem muito a contribuir.

2.2 Descritor 2 – formação continuada de professores *AND* Ensino Fundamental

São três os trabalhos classificados no descritor “formação continuada de professores *and* ensino fundamental”; como revela o quadro 3, o foco dessas produções está nas experiências educacionais dos docentes que atuam no Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Formação continuada de professores *AND* Ensino Fundamental

N	Ano	Instituição	Autor	Título
1	2020	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande (RS)	Pureza, Mirian Saraiva	A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do Rio Grande, RS
2	2021	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga	Denker, Greice Maiara	Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo- colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental
3	2020	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade Federal do	Monteiro, Roseanne Márcia Silva Marques	A formação continuada de professores do ensino fundamental

		Maranhão, São Luís Biblioteca depositária: UFMA		no município de vargem grande: reflexos na prática docente
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação com título *A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do Rio Grande* (Pureza, 2020) objetivou desenvolver uma análise de cunho qualitativo, a respeito da formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais da Educação Básica do município de Rio Grande (RS). O estudo apresentou o contexto das políticas públicas e os planos ou programas de formação continuada de professores em níveis federal e municipal. O foco foi a rede municipal, elegendo-se três escolas como lócus de investigação. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas com oito professoras que atuam na Educação Básica do município de Rio Grande, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas. Para examinar os dados, foi utilizada a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2006, 2007, 2022).

Do processo analítico, resultaram três categorias finais que constituíram o processo de escrita dos metatextos, em que se buscou, no diálogo entre o campo empírico e o teórico, problematizar a temática. Na primeira categoria, intitulada “A formação continuada é importante”, a discussão emerge das concepções das professoras sobre a relevância da formação continuada. Na categoria “Troca de experiências e teorias ligadas à prática/realidade”, são trazidas as falas das professoras sobre o que mais apreciam nas formações, problematizadas à luz de referenciais como Tardif, Imbernón, Nóvoa e outros. Na terceira categoria, denominada “Modelos de formação estanques e repetitivas”, discute-se os pontos negativos atribuídos às formações das quais as professoras participaram.

O resultado obtido foi a possibilidade de se pontuar as questões relacionadas ao pragmatismo do ver e do pensar a formação continuada, num viés estruturante e tradicional. Em contrapartida, problematiza-se o modelo interativo-constructivista de formação continuada, com reflexões acerca da desvalorização desse processo formativo no espaço escolar. Esta pesquisa contribui com a nossa, especialmente por utilizar o mesmo método de análise (ATD) e categorizar para melhor observar os dados.

Já a pesquisa *Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental* (Denker, 2021) se dispôs a compreender as características das pesquisas em educação que investigaram a formação de professores no Brasil por meio de comunidades de prática. A análise foi realizada

nas publicações do banco de teses e dissertações da CAPES considerando os últimos dez anos.

A metodologia foi de cunho qualitativo, do tipo estado da arte. Nessa perspectiva, os descritores “comunidade de prática”, “formação de professores” e “formação docente” identificaram 21 pesquisas, dentre as quais analisaram-se as principais temáticas abordadas, os objetivos, o suporte teórico e os resultados obtidos. Observou-se que as principais temáticas envolveram formação inicial e continuada de professores, sendo a comunidade de prática um processo utilizado com foco colaborativo, integrando as tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Os objetivos das pesquisas se classificam como propositivos e descritivos. Dentre os autores, Wenger (2001) ganha destaque quando se trata de Comunidade de Prática; Fiorentini (2014), Gatti (2010), Imbernón (2009) e Nóvoa (2009) são mobilizados por tratarem da formação de professores; Almeida (2008) foi o mais citado quando relacionado às TICs na educação. Inferiu-se, ainda, que propostas atuais acerca da formação de professores indicam contribuições positivas quando envolvem comunidades de prática, por se traduzirem em estratégias de desenvolvimento profissional docente, eficazes e modernas, que ressignificam os espaços de formação e a própria identidade docente. As pesquisas indicam também que o uso da comunidade de prática como um instrumento para o desenvolvimento profissional docente abre portas para as TICs, inovando em propostas que valorizam e estimulam o compartilhamento entre os profissionais.

Por sua vez, a dissertação com o título *A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente* (Monteiro, 2020) analisa a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, no município de Vargem Grande (MA) e seus reflexos na prática docente. A abordagem utilizada foi de cunho qualitativo, com a utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, grupo focal e entrevistas. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Ensino Fundamental I e contou com 14 sujeitos, sendo dez professores, dois gestores e dois orientadores pedagógicos. Os questionamentos versaram sobre concepções de formação continuada, identificação acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas, além das contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor.

O estudo considerou as formações realizadas pela Coordenação de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande-MA (Semed/VG), no período de 2017 a 2019. As referências teóricas e metodológicas que alicerçaram a discussão acerca desse objeto apoiaram-se em autores como Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010); Gatti (2005);

Tardif (2002); Tanuri (2000); Libâneo (2009); Gamboa (2012), Poupart (2010); Minayo (2010) dentre outros. A pesquisa adotou como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica esboçada por Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b).

Concluiu-se, com o estudo, que as discussões sobre a formação continuada de professores nos espaços escolares são fundamentais para que se perceba se a forma como é conduzida está reproduzindo os interesses hegemônicos ou favorecendo práticas educativas mais democráticas, de modo a oportunizar aos professores a percepção da necessidade de se praticar criticamente a docência, para não servir apenas como um instrumento de reprodução. É nessa direção que a presente pesquisa também defende a formação continuada de professores, de forma que esteja para além da imediatividade da prática, mas que amplie o pensamento crítico produzido de forma coletiva e contextualizada, considerando os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente.

2.3 Descritor 3 – prática pedagógica docente

No descritor 3, foram selecionadas duas pesquisas – dispostas no quadro 4 a seguir – por se aproximarem do trabalho que está sendo desenvolvido.

Quadro 4 – Prática pedagógica docente

N	Ano	Instituição	Autor	Título
1	2022	Mestrado em Educação Instituição de ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca depositária: Biblioteca Taquaral – UNIMEP	Ferreira, Kauany Cerqueira	Transformações na prática docente no contexto da COVID-19
2	2019	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI	Nunes, Lúcia Maria de Sousa Leal	Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de (re)elaboração reflexiva crítica

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa intitulada *Transformações na prática docente no contexto da COVID-19* (Ferreira, 2022) objetivou compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática docente no contexto da pandemia. Desse modo, foi realizada a pesquisa com narrativa para a construção dos dados, uma vez que as narrativas, enquanto discurso, comportam os sentidos que traduzem os modos como as professoras se organizaram em sua atuação e representaram o vivido. Os dados são compostos por nove narrativas, escritas e em formato de áudio, produzidas por seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da região de Piracicaba.

Para tanto, Ferreira (2022) assumiu um olhar fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a qual compreende a constituição do sujeito nas relações com os outros, considerando os aspectos histórico-culturais. A autora também construiu um diálogo com a teoria enunciativa de Bakhtin, que fundamenta seu aporte teórico compreendendo que toda enunciação é de natureza social e histórica, trazendo a linguagem para o foco e situando a constituição do sujeito e a produção de sentidos no terreno histórico e social.

As inúmeras dificuldades em conduzir a educação escolar remotamente giram em torno da privação de direitos; aumento das desigualdades sociais; dificuldades nos vínculos com a família; falta de capacitação e formação dos professores; intensificação e precarização do trabalho docente; e a própria descaracterização do processo pedagógico e a construção histórica da prática docente. No entanto, apesar desse cenário adverso, as professoras buscam e produzem novos sentidos sobre suas práticas. Como o sentido de prática atrelado ao cuidado do aluno em sua totalidade; as possibilidades de novos sentidos à presencialidade; sentidos de resistência, em meio a desistências, que evidenciam a dimensão política da docência; e o reconhecimento do papel importante da família no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, apesar do cenário adverso, é possível identificar uma prática docente que, mediante tentativas, erros e acertos, demonstra presença mesmo distante, oferta afeto e esperança em meio às incertezas, e denuncia sua resistência por uma educação pública de qualidade que não garanta somente a conclusão de etapas, mas forme cidadãos e transforme humanos.

A investigação de Nunes (2019) teve como objeto de estudo práticas educativas de professores em escola de tempo integral, correspondendo à pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, na linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa. Dispõe como objetivo geral analisar as práticas educativas de professores em escola de tempo integral, tendo a formação continuada (encontros formativos) como

possibilidade de reelaboração reflexiva crítica. A investigação desenvolveu-se guiada pelas seguintes questões: como se organiza o trabalho pedagógico em escola de tempo integral? Quais as necessidades formativas de professores atuantes em escola de tempo integral? De que modo acontecem as práticas educativas de professores em escola de tempo integral? Como as reflexões críticas empreendidas durante os encontros formativos possibilitam (ou não) a reelaboração das práticas educativas de professores em escola de tempo integral? Teoricamente, o estudo assenta-se em ideias de Franco (2012), Giroux (1990), Cavaliere (2007), Imbernón (2010a; 2010b), dentre outros. Como metodologia, adota a pesquisa narrativa de caráter biográfico, fundamentada nos princípios de Nóvoa e Finger (2010), entre outros.

2.4 Descritor 4 – prática pedagógica docente AND *práxis* pedagógica

Esse descritor foi relevante para compreendermos, dentre os trabalhos selecionados, o que já se discutiu sobre prática e *práxis* pedagógica. Os dois trabalhos localizados e selecionados estão dispostos no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Prática Pedagógica Docente AND *Práxis* Pedagógica

No	Ano	Instituição	Autor	Título
1	2020	Doutorado em Educação Instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo	Dettmann, Jandira Marquardt	<i>Práxis</i> docente pomerana: cultura, língua e etnicidade.
2	2020	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Zanette, Marta	Contribuições de Paulo Freire para a <i>práxis</i> docente na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A tese *Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade* (Dettmann, 2020) se propôs a analisar de que forma a *práxis* de professores de língua pomerana contribui para

promover a cultura do povo tradicional pomerano em contexto bilíngue. Desenvolvido em Santa Maria de Jetibá (ES), o estudo problematiza questões sobre docência, culturas, identidades, etnicidade e bilinguismo. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa, conforme discutem Fichtner *et al.* (2020), beneficiando-se da análise de documentos, observações nas aulas, entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo.

O trabalho apresenta uma breve contextualização sobre o povo tradicional pomerano, o que inclui sua história, língua materna e aspectos educacionais. A base teórica se apoiou nas discussões de teóricos como Vázquez (2011) e Freire (1987, 1996); para se pensar o conceito de cultura(s), ancorou-se em Forquin (1993) e Geertz (2012). Alicerçando o conceito de identidade, tem-se os subsídios de Canen (2002) e Hall (2006); etnicidade ficou por conta dos estudos de Cooper (2000) e o de bilinguismo, por Savedra (2009, 2015). A pesquisa utilizou-se da palavra-chave *práxis*. Os dados apontam que a língua pomerana se encontra em situação de fragilidade, levando os docentes a constituírem sua *práxis* como uma militância e persistência para realizar um trabalho que considere os principais aspectos culturais e identitários das comunidades pomeranas.

Cabe destacar o fato de que não é possível conter os impactos da etnicidade, por ser este um processo esperado, que afeta todo e qualquer grupo social, inclusive o povo tradicional pomerano; por isso, sua cultura está em constante transformação – mormente quanto ao uso da língua, que figura como um de seus aspectos identitários mais marcantes –, mas se encontra fragilizada. Por outro lado, a dinâmica do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) não deve, pela pouca oportunidade de prática da oralidade, contribuir para gerar efeitos contrários ao fortalecimento da cultura e da língua pomeranas. Assim, ficou nítida a necessidade de se reavaliar o programa, para rever seus objetivos e ações.

A pesquisa de Zanette (2020) investigou as contribuições de Paulo Freire para a *práxis* docente na pós-graduação *stricto sensu* em educação, concentrando-se em seu trabalho na Unicamp e na PUC-SP durante os anos de 1980 a 1997. A metodologia empregada envolve entrevistas semiestruturadas com os quatro orientandos de Freire nessas instituições, considerando que eles residiam em estados diferentes do Brasil. As entrevistas foram realizadas por meio da internet (*Hangout* do Google) e complementadas com e-mails para discutir questões relevantes.

A investigação se baseia nas bases epistêmico-metodológicas da pedagogia freiriana, que incluem elementos do marxismo neo-ortodoxo, do hegelianismo, dos estudos fenomenológicos e do existencialismo humanista cristão. Os resultados da análise revelaram três principais contribuições de Paulo Freire para a *práxis* docente na pós-graduação. Entre elas,

destaca-se o princípio de educar pelo exemplo a partir da autoridade do conhecimento; isso se manifesta como uma dimensão epistemológica da *práxis* docente, destacando a importância de iniciar a construção do conhecimento a partir da realidade, evoluindo à transformação da sociedade. Freire enfatiza a relevância de encantar os estudantes com o testemunho e a postura amorosa do professor, aproximando o discurso da prática.

Tanto a pesquisa de Dettmann (2020) quanto a de Zanette (2020) têm em comum o foco na *práxis* docente e em como ela contribui para contextos específicos de educação; no entanto, as pesquisas tratam de contextos e temas diferentes. Na primeira, o estudo se concentra na *práxis* de professores de língua pomerana e sua contribuição para a promoção da cultura do povo tradicional pomerano em um contexto bilíngue. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e se baseia em teóricos de identidade diversos, explorando questões relacionadas a minorias étnicas, bilinguismo e culturas. Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer a prática da oralidade na língua pomerana, bem como a importância de políticas linguísticas que promovam a educação plurilíngue e a valorização da cultura pomerana.

Na segunda pesquisa, o foco está nas contribuições de Freire para a *práxis* docente na pós-graduação *stricto sensu* em educação, com ênfase em sua atuação na Unicamp e na PUC-SP. A metodologia envolve entrevistas com os orientandos de Freire, explorando como sua abordagem pedagógica influenciou a formação desses pesquisadores. Os resultados destacam a importância de educar pelo exemplo, promover relações dialógicas e manter uma presença amorosa e científica na docência.

Ambas as pesquisas dão ênfase à prática docente, na promoção da identidade, da cultura e na valorização das minorias, mas cada uma se concentra em contextos e abordagens teóricas diferentes para alcançar seus objetivos de pesquisa específicos. As pesquisas apresentam pontos de convergências, pois têm em comum o foco na prática docente, explorando como os professores podem melhorar suas abordagens pedagógicas.

Por outro lado, as pesquisas identificadas também apresentaram pontos de divergência, pois têm objetivos e contextos diferentes. A primeira (Dettmann, 2020) visa entender como a *práxis* docente na língua pomerana contribui para a promoção da cultura pomerana, enquanto a segunda (Zanette, 2020) – enfatizando a formação continuada de professores no contexto da educação nacional – pretende compreender quais são os elementos motivadores que levam o professor do Ensino Fundamental a buscar a qualificação.

As metodologias das pesquisas também são diferentes. A primeira utiliza entrevistas e observações em contexto bilíngue, enquanto a segunda realiza uma revisão do estado de conhecimento sobre formação continuada de professores. Em resumo, embora ambas tenham

3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, será apresentada a estrutura da educação básica no Brasil examinando não apenas sua organização formal, mas também o contexto histórico e político. Conforme destacado por Gatti (2021, 2023), compreender a estrutura educacional brasileira requer uma análise cuidadosa das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das relações sociais que permeiam a educação básica. Para tanto, é essencial considerar não apenas as normativas legais que regem a educação no país, mas também as práticas cotidianas nas escolas e as demandas da sociedade brasileira em constante transformação.

3.1 A Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE)

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representa um marco significativo na garantia do direito à educação no Brasil. Em seu artigo 205, a Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este dispositivo constitucional estabelece a base para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, orientado pelos princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, da gestão democrática do ensino público e da garantia de padrão de qualidade (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

O artigo 206 da Constituição (Brasil, 1988) reforça os princípios norteadores da educação, destacando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esses princípios buscam assegurar que a educação brasileira seja pautada por valores democráticos e inclusivos, capazes de promover a formação integral dos indivíduos e o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) detalha e operacionaliza os princípios estabelecidos pela Constituição, fornecendo um quadro normativo abrangente para a organização e funcionamento da educação no Brasil. A LDB estabelece as diretrizes gerais para a educação básica e superior, definindo os objetivos, estrutura e funcionamento das instituições de ensino, enfatizando também a importância da

valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática e participativa das instituições de ensino e da articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (Almeida *et al.*, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento estratégico que define metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil em um período de dez anos. O PNE 2014-2024, por exemplo, estabelece 20 metas que visam desde a universalização da educação infantil, do Ensino Fundamental e médio, até a ampliação do acesso ao ensino superior, a valorização dos profissionais da educação e a promoção da equidade e inclusão na educação. Cada meta é acompanhada de estratégias específicas que orientam as ações dos diferentes níveis de governo e das instituições de ensino:

A educação básica no Brasil, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é organizada de acordo com as diretrizes estabelecidas pela LDB e pelo PNE. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em creches e pré-escolas. O ensino fundamental, com duração de nove anos, atende crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade, sendo obrigatório e gratuito em escolas públicas. O ensino médio, com duração de três anos, atende jovens de 15 a 17 anos e visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o exercício da cidadania e fornecer meios para a continuidade de estudos (Lima; Tumbo, 2021, p. 32).

A valorização dos profissionais da educação é um aspecto central nas políticas educacionais brasileiras. A LDB e o PNE destacam a importância da formação inicial e continuada, da carreira, das condições de trabalho e da remuneração dos professores e demais profissionais da educação. A formação de qualidade dos educadores é vista como um fator determinante para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

O financiamento da educação é outro elemento fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade. A Constituição Federal estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aplicar anualmente, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988). A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um importante mecanismo de redistribuição de recursos, visando reduzir as desigualdades regionais e assegurar um financiamento adequado para as escolas públicas (Batista; Menegotti; Ehlert, 2022).

As políticas de inclusão e equidade são essenciais para enfrentar as desigualdades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A

LDB e o PNE estabelecem diretrizes para a educação de populações específicas, como educação indígena, quilombola, do campo e especial. Essas políticas buscam respeitar e valorizar a diversidade cultural, linguística e social dos diferentes grupos, promovendo uma educação que reconheça e responda às necessidades e potencialidades de cada um:

A participação da comunidade na gestão escolar é um princípio importante para a democratização da educação. A gestão democrática é incentivada pela LDB, que prevê a participação dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e da comunidade nas decisões relativas ao projeto pedagógico e ao funcionamento das escolas. Conselhos escolares, associações de pais e mestres e outras formas de participação são mecanismos que contribuem para a construção de uma escola mais aberta e integrada à comunidade (Zucatto *et al.*, 2023, p. 44).

A integração entre educação e trabalho é um dos objetivos da educação básica e é reforçada pela LDB e pelo PNE. A educação profissional e tecnológica é uma modalidade que visa preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho, articulando a formação geral com a formação específica em diferentes áreas do conhecimento e do saber fazer. Essa modalidade de ensino é oferecida por escolas técnicas, institutos federais e outras instituições de ensino, proporcionando oportunidades de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. A estrutura educacional brasileira é o resultado de um esforço contínuo e colaborativo entre diferentes níveis de governo, instituições de ensino, profissionais da educação e a sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) são marcos legais que orientam esse esforço, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos, promover a equidade e valorizar a diversidade.

As políticas educacionais brasileiras enfrentam desafios significativos, como a desigualdade de acesso e qualidade entre regiões e grupos sociais, a insuficiência de recursos financeiros, a necessidade de melhor formação e valorização dos profissionais da educação, e a dificuldade de implementação de políticas públicas efetivas em um país de dimensões continentais e com grande diversidade cultural e socioeconômica. Há a necessidade de combater a evasão escolar e melhorar os índices de aprendizagem, especialmente em áreas rurais e nas periferias urbanas.

3.2 Estrutura da educação básica no Brasil

A estrutura da educação básica no Brasil apresenta uma organização sistemática, composta por três etapas essenciais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil é a fase inicial e contempla crianças de 0 a 5 anos. Esta etapa se subdivide em creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, destinada às crianças de 4 e 5 anos. Durante esse período, o foco é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No Ensino Fundamental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma estratégia que se propõe garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo crucial para seu sucesso acadêmico futuro. Os desafios incluem a capacitação adequada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos apropriados e o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Programas como o PNAIC buscam enfrentar esses desafios, oferecendo formação continuada para os professores e materiais específicos para as crianças, de acordo com França, Antunes e Couto (2020, p. 81):

O Ensino Fundamental, que tem duração de nove anos, é obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Este ciclo é dividido em dois segmentos: os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e os anos finais (do 6º ao 9º ano). Durante os anos iniciais, o currículo é focado na alfabetização e no letramento, além de conteúdos introdutórios de outras áreas do conhecimento. Nos anos finais, o currículo se amplia e aprofunda, com a inclusão de disciplinas como Ciências, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física, entre outras. Esta etapa visa promover o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a continuidade dos estudos no Ensino Médio e a inserção na vida social.

A integração entre as etapas da educação básica é essencial para garantir uma trajetória escolar contínua e de qualidade. A transição entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio deve ser planejada de forma a assegurar a continuidade do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Políticas de apoio à permanência e ao sucesso escolar, como programas de reforço e tutoria, são importantes para evitar a evasão e o abandono escolar.

O Ensino Médio, que atende jovens de 15 a 17 anos, tem duração de três anos e é a última etapa da educação básica. O objetivo é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no ensino superior. O currículo do Ensino Médio é composto por disciplinas obrigatórias, como Língua Portuguesa, Matemática, dentre outras pertencentes às

áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, além de oferecer disciplinas eletivas e projetos interdisciplinares que permitem uma formação mais ampla e diversificada. Segundo Menezes, Moraes e Dias (2020, p. 18),

O Ensino Médio, por sua vez, passa por um processo de reforma que visa torná-lo mais atrativo e conectado às necessidades dos jovens e do mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio estabelece competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, ao mesmo tempo que permite uma maior flexibilidade curricular, com itinerários formativos que atendam aos interesses e projetos de vida dos alunos.

A organização da educação básica no Brasil enfrenta a desigualdade de acesso e qualidade entre as regiões do país, e segundo o professor Emerson Pietri, do Laboratório de Leitura e Expressão Criadora da Faculdade de Educação da USP, em reportagem publicada pelo *Jornal da USP* (É preciso [...], 2023):

Em geral, causa indignação ele ocupar uma posição como essa porque parte do princípio de que ele é a décima segunda maior economia do mundo. Mas se a gente considera o nível de desigualdade do País, ele também está entre os mais desiguais do mundo. Olhando para o ranking de desigualdade dos países que participam do G20, os dois mais desiguais são: a África do Sul, em primeiro lugar, e o Brasil.

O lugar ocupado pelo Brasil no ranking é baixo e Pietri ressalta que uma das principais causas é a desigualdade: “É um resultado que mostra que o problema da leitura no Brasil é efetivamente um problema resultante da desigualdade social e econômica” (É preciso [...], 2023).

A falta de formação, valorização dos professores e a necessidade de investimentos em infraestrutura e recursos didáticos também alarga o abismo da desigualdade que se manifesta na disparidade de oportunidades educacionais entre as áreas urbanas e rurais, além das diferenças regionais que colocam estados do Norte e Nordeste em desvantagem comparados ao Sul e Sudeste.

A distribuição de recursos e a gestão educacional são pontos críticos que influenciam diretamente a eficácia do sistema educativo. O Fundeb tem sido essencial para financiar a educação básica, especialmente nas regiões mais carentes. A gestão eficiente desses recursos é fundamental para garantir que cheguem onde são mais necessários e sejam utilizados de forma eficaz. A implementação de programas de formação continuada e a criação de carreiras docentes atrativas são medidas que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O cenário pandêmico trouxe desafios sem precedentes para a educação básica brasileira, pois a necessidade de suspender as aulas presenciais levou à adoção massiva do ensino remoto, uma mudança que revelou disparidades significativas na infraestrutura tecnológica e no acesso à internet entre as diferentes regiões do país. A desigualdade digital se manifestou fortemente, afetando a continuidade do aprendizado para muitos estudantes, especialmente aqueles em contextos socioeconômicos desfavoráveis. Durante esse período, as escolas precisaram se adaptar rapidamente e muitos professores tiveram que adquirir novas habilidades para ensinar de forma eficaz em ambientes virtuais.

Com a gradual retomada das atividades presenciais no cenário pós-pandêmico, a organização da educação básica no Brasil passou por ajustes importantes. O ensino híbrido, que combina atividades presenciais e remotas, emergiu como uma solução para manter a continuidade educativa e lidar com eventuais novas ondas de contaminação. Essa modalidade exige um planejamento cuidadoso e flexível, bem como investimentos em infraestrutura e formação continuada dos professores. A pandemia acelerou a implementação de tecnologias educacionais, que agora são vistas como componentes permanentes do processo educativo.

Com isso, o conceito de metamorfose do mundo pode ser observado na forma como a educação básica brasileira começou a incorporar novas metodologias de ensino, que valorizam competências como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Essas habilidades são essenciais para que os estudantes possam navegar em um cenário globalizado e tecnológico. Além disso, há um crescente reconhecimento da importância da educação socioemocional, que busca desenvolver a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe, aspectos fundamentais para o sucesso no mundo contemporâneo.

O período pós-pandêmico também ressaltou a necessidade de um currículo mais flexível e adaptável, capaz de responder rapidamente a crises e mudanças repentinas. As escolas precisaram repensar suas práticas pedagógicas, valorizando mais a personalização do ensino e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Esse movimento, embora desafiador, aponta para uma educação mais inclusiva e equitativa, a partir da qual cada estudante pode alcançar seu potencial máximo, independentemente das circunstâncias externas.

A participação da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores, é fundamental para o sucesso da educação básica. Conselhos escolares, associações de pais e mestres e outras formas de participação social contribuem para a construção de um ambiente educativo colaborativo e democrático. A gestão escolar participativa e a construção de projetos pedagógicos significativos que atendam às necessidades e expectativas da comunidade são aspectos que fortalecem a qualidade da educação.

A seguir, discutimos como a formação continuada é definida em cada região do Brasil, com foco nos estados dos quais obtivemos respostas ao formulário semiestruturado.

3.3 Estrutura da educação básica por regiões do Brasil a partir dos documentos oficiais

Nesta subseção, apresentam-se algumas orientações oriundas dos documentos oficiais de cada região brasileira relacionadas à organização da educação básica no Brasil e à formação de professores. Inicia-se pela região Norte, apresentada na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Mapa da Região Norte



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.

A educação na região Norte do Brasil, como as demais regiões do país, é caracterizada por uma diversidade de normas que visam tanto à organização do ensino quanto à formação continuada dos professores. A formação inicial e continuada dos professores é essencial para o aprimoramento do ensino e está fundamentada nas Competências Gerais e Específicas da BNCC (Brasil, 2018), ajustando-se às realidades locais e garantindo que os docentes estejam bem preparados para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de aula.

No estado do Acre, a Lei nº 3.908, de 19 de janeiro de 2022 (Acre, 2022) permite a organização do Ensino Fundamental e médio em diversos formatos, como anos/séries anuais, ciclos e semestrais, respeitando as orientações do sistema educacional. Embora a formação continuada seja pouco mencionada na legislação, ainda há necessidade de maior clareza sobre a oferta e as concepções específicas que a fundamentam.

No Pará, a Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010 (Pará, 2010) estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, focando no

aperfeiçoamento contínuo e valorização profissional. A hora-atividade é reservada aos docentes para estudo, planejamento e atividades de formação continuada, assegurando que tenham tempo para se dedicar ao desenvolvimento pedagógico.

Em Rondônia, a Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012 (Rondônia, 2012) define a formação continuada dos professores com durações semanais variáveis, conforme a jornada de trabalho. A formação continuada é assegurada por preceitos normativos e é considerada crucial para a qualidade do ensino.

Em Roraima, a Lei Ordinária nº 1.672, de 27 de abril de 2022 (Roraima, 2022) estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Básica. A Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED) é responsável pela organização, promoção e controle dos cursos de qualificação e capacitação, buscando parcerias quando necessário. Refletir a prática pedagógica na perspectiva do Documento Curricular Referencial (DCR) e das diretrizes institucionais e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) é essencial para alinhar os objetivos de aprendizagem com as competências da BNCC (Brasil, 2018).

A prática pedagógica exige estudos e discussões contínuas para garantir que os professores estejam preparados para desenvolver metodologias adequadas às necessidades e interesses dos alunos, discutindo a identidade e a diversidade sociocultural da população escolar. A formação continuada é indispensável para que os docentes administrem bem o tempo e valorizem os espaços pedagógicos, dando sentido ao aprendizado dos alunos e reconhecimento ao trabalho realizado pelos professores. Assim, segundo os documentos disponíveis, na região Norte do Brasil há um esforço constante para assegurar a qualidade da educação por meio da formação inicial e continuada dos professores, da valorização profissional e das condições adequadas de trabalho.

Os documentos oficiais que regem a educação na região Nordeste do Brasil (figura 4) enfatizam a organização da educação e as concepções sobre a formação continuada dos professores, refletindo um compromisso com a valorização profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

Figura 4 – Mapa da Região Nordeste



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 5 jul. 2024.

No estado do Maranhão, a Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 (Maranhão, 2013) estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual, destacando a qualificação profissional como um processo fundamental para a valorização do servidor e a melhoria da qualidade do serviço. Segundo o artigo 15 da referida lei, a qualificação ocorre com base em um levantamento prévio das necessidades e prioridades da instituição, priorizando áreas curriculares carentes de professores e aqueles com maior tempo de serviço a cumprir. A lei também enfatiza a utilização de metodologias diversificadas, incluindo recursos de educação a distância, e visa o aperfeiçoamento profissional continuado, proporcionando a complementação de valores, habilidades e conhecimentos necessários ao exercício do cargo. A incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas e tecnológicas também é destaque no estado. O artigo 16 estabelece que o processo de qualificação pode ocorrer tanto por iniciativa da administração, através da Secretaria de Estado da Educação, quanto por iniciativa do próprio servidor.

Na Bahia, a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 (Bahia, 2002), que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, aborda a organização da educação no estado e as concepções de formação continuada. Esta lei reforça a importância da formação contínua dos professores como um meio de assegurar a qualidade do ensino e a atualização constante dos profissionais da educação. A formação continuada é vista como um processo dinâmico que envolve a atualização e o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos e das práticas educativas, visando à melhoria do desempenho profissional e à adaptação às mudanças no cenário educacional.

No Ceará, o Documento Base do Plano Estadual de Educação, estabelecido pela Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016 (Ceará, 2016), aborda a organização da educação no estado e as

concepções de formação continuada dos professores. Este plano destaca a necessidade de um sistema educacional organizado e eficiente, que promova a inclusão e a equidade. A formação continuada é considerada essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino. O plano enfatiza a importância de oferecer oportunidades de formação continuada que estejam alinhadas com as diretrizes curriculares e com as necessidades específicas da rede de ensino, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos professores enfrentar os desafios educativos contemporâneos.

Os estados do Nordeste têm políticas próprias, distintas e detalhadas, para organização de escolas e formação de professores. No Maranhão, o foco é garantir a qualificação com base nas exigências específicas das instituições locais. A formação contínua na Bahia objetiva manter a qualidade e atualização dos profissionais. O Ceará, por sua vez, integra a formação continuada com as diretrizes curriculares, destacando a inclusão e a equidade. Em todos os estados, a formação continuada é considerada essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do desempenho educacional, garantindo uma educação de qualidade que atenda aos desafios locais do Nordeste.

A educação na região Centro-Oeste do Brasil (figura 5) é estruturada pelos documentos oficiais que estabelecem diretrizes tanto para a organização do sistema educacional quanto para a formação continuada dos professores. No entanto, esta região apresenta grandes dimensões e, seguramente, esse dado impacta na implementação das políticas públicas direcionadas a educação.

Figura 5 – Mapa da Região Centro-Oeste



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Em Mato Grosso, a Lei Complementar Estadual nº 74/2007 define as diretrizes básicas da educação estadual, estabelecendo os princípios e objetivos que orientam a política educacional no estado. A Política Estadual de Formação de Professores (2010) especifica as diretrizes para a formação continuada dos professores, destacando a importância de proporcionar oportunidades constantes de aperfeiçoamento profissional. Esse compromisso é reforçado pelo Plano Estadual de Formação Continuada de Professores (2020-2023), que detalha as ações e estratégias para a implementação da formação continuada, garantindo que os docentes tenham acesso a programas de atualização e desenvolvimento. Além disso, a Portaria nº 5.224/2023 (Mato Grosso, 2023) regulamenta a carga horária anual de formação continuada dos professores da rede pública estadual, estabelecendo um mínimo de horas dedicadas a atividades de formação que podem ser realizadas de modo presencial e por meio de plataformas.

No campo da formação dos professores da educação básica e segundo o *Relatório de monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso* (2023), houve avanços tanto na formação inicial quanto na continuada. É importante destacar que o objetivo da Meta 15 do Plano Estadual de Educação (PEE/MT) é garantir em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, formação específica inicial de modo que todos, ou seja, 100% dos docentes que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2024. A meta refere-se a “todos que atuam na educação”; porém, os indicadores consideram especificamente os docentes. Segundo o Relatório (Mato Grosso, 2023, p. 24),

[...] os dados apontam a necessidade do estado buscar continuamente parcerias para a oferta de cursos de nível superior, incluindo os projetos de pesquisa e de extensão, a fim de criar uma rede de ensino colaborativa, que propicie condições e oportunidades para assegurar a execução das políticas públicas de formação profissional com a qualidade que o estado almeja para a população mato-grossense. O acompanhamento dos indicadores da Meta 16 do PEE/MT, possibilitou verificar que houve avanço também na formação em nível de pós-graduação para os professores da rede estadual de Mato Grosso. A meta estabelecida para o estado, no período de vigência do plano até o ano de 2024, é formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais, formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

No que diz respeito à garantia da formação continuada para todos os profissionais da educação básica em suas respectivas áreas de atuação, observa-se a participação ativa dos professores em cursos de formação continuada, levando em conta as necessidades, demandas e especificidades do sistema de ensino de Mato Grosso.

Em Goiás, a Lei Complementar nº 105, de 10 de janeiro de 2007 estabelece o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, definindo que os professores da rede pública estadual têm direito a 200 horas de formação continuada por ano. Esse tempo pode ser utilizado para participar de cursos, workshops, palestras, eventos e outras atividades de formação oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) ou por outras instituições reconhecidas. A lei destaca a importância de uma formação contínua e variada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A responsabilidade pela formação continuada dos professores é uma atribuição compartilhada conforme definido pela LDB nacional e pelo PNE. A LDB determina que a organização e o custeio da formação continuada são responsabilidades do Estado, em colaboração com as instituições de ensino e os próprios professores. O PNE amplia essa responsabilidade, incluindo o Governo Federal, os estados, os municípios e as instituições de ensino, e prevê a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação para garantir a qualidade e a efetividade das ações de formação.

No estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação (PEE) especifica que a SEDUC-GO é responsável pela formação continuada dos professores, em colaboração com as instituições de ensino da rede pública estadual e os próprios docentes. Esse plano inclui a oferta de diversos programas e atividades de formação continuada, com um foco especial na qualidade da educação e na inclusão social.

Na região Centro-Oeste do Brasil, a estrutura educacional está delineada nos documentos oficiais assegurando a valorização e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Apesar de não apresentarem concepções claras e específicas para a formação continuada dos professores, garantem uma carga horária anual dedicada a atividades de aperfeiçoamento, mas não deixam claro como seria o processo formativo. A formação continuada é vista como um pilar essencial para a melhoria da qualidade do ensino, refletindo uma colaboração entre o Estado, as instituições de ensino e os próprios professores para promover uma educação inclusiva e de excelência.

A educação na região Sudeste do Brasil (figura 6) é composta pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Figura 6 – Mapa da Região Sudeste



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 5 jul. 2024.

No estado de São Paulo, a educação é influenciada por diversas teorias e abordagens pedagógicas, incluindo a visão histórico-crítica de Paulo Freire e Tomás Tadeu da Silva, as abordagens pedagógicas de Libâneo e Zabala, e as teorias da aprendizagem de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Embora não exista uma lei ou portaria que defina um tempo anual mínimo específico para a formação continuada dos professores, a LDB estabelece que a valorização dos profissionais da educação deve incluir a oferta de formação continuada (Brasil, 1996). O PNE para o período de 2021 a 2026 prevê a implementação de um programa de formação continuada para todos os professores da rede pública estadual, sem definir um tempo mínimo anual, mas compatível com as necessidades dos professores e das escolas.

As Diretrizes Estaduais para a Formação Continuada de Professores, publicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2019, orientam que a formação continuada deve ser um processo permanente e sistemático, com carga horária mínima de 200 horas por ano, flexibilizável conforme as necessidades específicas de cada professor e escola. A SEE/SP valoriza a autonomia das escolas na gestão da formação continuada, oferecendo programas e atividades em diversos formatos, como cursos presenciais, a distância, eventos pedagógicos, publicações e tutoria.

No Rio de Janeiro, a educação também é fortemente influenciada por políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação. O estado implementa programas de formação continuada que visam aprimorar as competências dos professores, com foco na inclusão e na qualidade do ensino. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) promove cursos, workshops e seminários, além de parcerias com instituições de ensino superior para oferecer programas de formação avançada.

Minas Gerais destaca-se pela implementação de políticas educacionais que visam à melhoria contínua da qualidade do ensino. O estado possui um Plano Estadual de Educação que estabelece diretrizes para a formação continuada dos professores, com foco na atualização constante e no desenvolvimento profissional. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) oferece uma variedade de programas de formação, incluindo cursos presenciais e a distância, além de eventos pedagógicos e publicações especializadas.

No Espírito Santo, a educação é organizada de maneira a garantir a formação continuada dos professores, com enfoque na inclusão e na equidade. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDUC-ES) promove programas de formação continuada que atendem às necessidades específicas dos professores e das escolas, com ênfase na qualidade do ensino e na atualização profissional. O estado também valoriza a autonomia das escolas na gestão da formação continuada, oferecendo suporte e recursos para a implementação de programas de desenvolvimento profissional.

A organização educacional na Região Sul do Brasil (figura 7), em relação à formação de professores, é caracterizada pela qualificação contínua e pelo desenvolvimento profissional dos docentes, refletindo o compromisso com a qualidade da educação. Nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, as políticas de formação continuada estão integradas às diretrizes educacionais estaduais e nacionais, com foco na atualização pedagógica, na adaptação às novas demandas curriculares e no desenvolvimento de competências específicas. Programas de formação continuada são promovidos por meio de parcerias com universidades e instituições de ensino superior, além de iniciativas próprias das Secretarias de Educação, que oferecem cursos, workshops e outras atividades de capacitação voltadas para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Figura 7 – Mapa da Região Sul



Além disso, os documentos oficiais dos estados do Sul demonstram uma preocupação com a valorização dos professores e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A formação continuada é reconhecida como essencial para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos, sendo um componente central das políticas educacionais na região. Os estados buscam garantir que todos os professores tenham acesso a oportunidades regulares de capacitação, seja por meio de programas presenciais ou de educação a distância, alinhando-se às necessidades das redes de ensino e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem colaborativa e bem estruturada visa assegurar que os professores estejam preparados para desempenhar um papel ativo na transformação educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de uma educação de excelência.

O quadro 6 sintetiza os aspectos mais significativos sobre a formação continuada em cada região e estado, destacando as prioridades e enfoques específicos adotados nos documentos oficiais que normatizam a educação básica.

Quadro 6 – Síntese dos documentos oficiais por região

Região	Estado	Leis/Documentos	Aspectos Significativos da Formação Continuada
Norte	Acre	Lei nº 3.908/2022	Organização flexível do ensino, mas pouca clareza sobre a formação continuada; necessidade de maior definição na legislação sobre as ofertas de formação.
	Pará	Lei nº 7.442/2010	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração; foco no aperfeiçoamento contínuo, com reserva de hora-atividade para estudo, planejamento e formação continuada.
	Rondônia	Lei Complementar nº 570 680/2012	Formação continuada com durações semanais variáveis, essencial para a qualidade do ensino, assegurada por preceitos normativos.

	Roraima	Lei Ordinária nº 1.672/2022	SEED organiza e promove cursos de qualificação e capacitação; alinhamento com o Documento Curricular Referencial e diretrizes institucionais para refletir as práticas pedagógicas e os objetivos de aprendizagem da BNCC.
Nordeste	Maranhão	Lei nº 6.197/2000	Qualificação profissional como um processo contínuo e fundamental; foco em áreas curriculares carentes e inclusão de metodologias diversificadas, incluindo EAD; formação continuada visa à complementação de valores, habilidades e conhecimentos.
	Bahia	Lei nº 8.261/2002	Formação continuada para assegurar qualidade e atualização constante dos professores; vista como processo dinâmico para o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos e das práticas educativas.
	Ceará	Lei nº 16.025/2016	Formação continuada essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino; alinhamento com diretrizes curriculares e necessidades específicas da rede de ensino.
	Maranhão	Lei nº 6.197/2000	Qualificação profissional como um processo contínuo e fundamental; foco em áreas curriculares carentes e inclusão de metodologias diversificadas, incluindo EAD; a formação continuada visa à

			complementação de valores, habilidades e conhecimentos.
	Bahia	Lei nº 8.261/2002	Formação continuada para assegurar qualidade e atualização constante dos professores; vista como processo dinâmico para o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos e das práticas educativas.
	Ceará	Lei nº 16.025/2016	Formação continuada essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino; alinhamento com diretrizes curriculares e necessidades específicas da rede de ensino.
Centro-Oeste	Mato Grosso	Lei Complementar Estadual nº 4/2007; Política Estadual de Formação de Professores	Formação continuada com metas específicas; destaque para o Plano Estadual de Formação Continuada (2020-2023); carga horária mínima anual regulamentada; foco em parcerias para oferta de cursos de nível superior e pós-graduação para 50% dos professores até 2024.
	Goiás	Lei Complementar nº 105/2007	Direito a 200 horas anuais de formação continuada; responsabilidade compartilhada entre estado, instituições de ensino e professores; foco na atualização e desenvolvimento profissional, com programas variados oferecidos pela SEDUC-GO.

Sudeste	São Paulo	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); PNE 2021-2026	Formação continuada com carga horária mínima de 200 horas anuais; SEE/SP valoriza a autonomia das escolas na gestão da formação, oferecendo programas em diversos formatos, incluindo cursos presenciais, a distância e eventos pedagógicos.
	Rio de Janeiro	Programa de Formação Continuada de Professores	O Programa tem carga horária de 180 horas de aperfeiçoamento. Além dessas, são oferecidas disciplinas completando outras 200, para caracterizar um curso de Especialização, com duração de 11 meses. Prevê-se que, durante sua realização, o professor deve dedicar às atividades quatro horas semanais, além dos encontros presenciais de três horas cada.
	Minas Gerais	Lei nº 23.197 – Plano Estadual de Educação (PEE) – para o período de 2018 a 2027	Plano Estadual de Educação estabelece diretrizes para formação continuada; oferta variada de programas, incluindo cursos presenciais e a distância, com foco na melhoria contínua da qualidade do ensino e atualização profissional.
	Espírito Santo	Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE/ES), instituído pela Lei nº 10.382, de 25 de julho de 2015	Formação continuada organizada com foco na inclusão e equidade; autonomia das escolas na gestão da formação continuada; SEDUC-ES promove programas que atendem às necessidades específicas dos professores e escolas, com ênfase na qualidade do ensino.

Sul	Rio Grande do Sul	Plano Estadual de Educação (PEE); Lei Estadual nº 10.576/1995	A formação continuada como pilar da melhoria da qualidade do ensino; programas regulares de atualização e especialização, oferecidos em parceria com instituições de ensino superior; uso de EAD para flexibilidade na formação.
	Santa Catarina	Lei Complementar nº 170/1998; PEE (2015-2024)	Diretrizes claras para a formação continuada, com foco na atualização constante e adequação às realidades locais.
	Paraná	Lei Complementar nº 103/2004; PEE-PR	A valorização e atualização profissional, com ações estratégicas detalhadas no PEE-PR.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Desigualdades regionais na educação brasileira

A educação básica no Brasil apresenta um cenário desafiador, no qual as desigualdades regionais se destacam como um dos principais problemas a serem enfrentados. O contexto socioeconômico do país exerce uma influência significativa sobre a qualidade da educação, afetando o acesso a recursos e à infraestrutura escolar, gerando uma qualificação desigual entre os professores entre as diferentes regiões. A disparidade entre as regiões Norte e Nordeste em comparação com o Sudeste e Sul é evidente e reflete um histórico de desigualdades estruturais que perpetuam a desigualdade educacional (Maia; Carvalho; Appelt, 2021).

A qualificação dos professores também é um aspecto que evidencia as desigualdades regionais na educação brasileira. Nas regiões Norte e Nordeste, a formação dos docentes frequentemente é inferior à das regiões mais desenvolvidas. Isso se deve, em parte, à menor oferta de cursos de formação continuada e à falta de incentivos para a qualificação profissional. Professores mal preparados enfrentam dificuldades em implementar metodologias de ensino eficazes e em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para o baixo desempenho escolar e altas taxas de evasão. Conforme asseveram Fávero e Pasinato (2020, p. 25),

Nas regiões Norte e Nordeste, diversos fatores contribuem para a perpetuação dessas desigualdades. A pobreza extrema, a falta de investimento em infraestrutura e a escassez de recursos educacionais são elementos que dificultam o acesso a uma educação de qualidade. Escolas nessas regiões muitas vezes carecem de condições básicas, como instalações adequadas, materiais didáticos e acesso à tecnologia. A ausência de um ambiente propício ao aprendizado afeta diretamente o desempenho dos alunos e limita suas oportunidades de desenvolvimento educacional e social.

A distribuição desigual de recursos e investimentos por parte do governo federal e dos governos estaduais perpetua as desigualdades existentes. Regiões mais ricas, como o Sudeste e Sul, recebem maiores investimentos em educação, enquanto regiões mais pobres, como o Norte e Nordeste, ficam relegadas a segundo plano. Essa disparidade na alocação de recursos dificulta a implementação de programas educacionais eficazes, o que afeta, de forma significativa, as desigualdades regionais. Alunos de regiões menos favorecidas têm menos oportunidades de ascender socialmente por meio da educação, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social. O acesso desigual à educação de qualidade limita as perspectivas de futuro e contribui para a manutenção das disparidades socioeconômicas entre as diferentes regiões do Brasil, como afirmam Ribeiro *et al.* (2022, p. 41):

A situação educacional nas regiões Norte e Nordeste também é influenciada por fatores culturais e históricos. A colonização e a exploração econômica dessas regiões criaram um legado de desigualdade que se reflete nas condições educacionais atuais. As políticas educacionais implementadas ao longo do tempo não foram suficientes para corrigir essas disparidades históricas, e a falta de continuidade e coerência nas ações governamentais contribui para a perpetuação das desigualdades.

A educação infantil, fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, também sofre com as desigualdades regionais. Em muitas áreas do Norte e Nordeste, a oferta de creches e pré-escolas é insuficiente, comprometendo o desenvolvimento inicial das crianças e afetando seu desempenho escolar futuro. A falta de acesso à educação infantil de qualidade tem impactos duradouros, dificultando a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

As taxas de analfabetismo também variam significativamente entre as regiões do Brasil, refletindo as desigualdades educacionais. As regiões Norte e Nordeste apresentam índices de analfabetismo superiores às regiões Sudeste e Sul, evidenciando a dificuldade de acesso à educação básica e a ineficiência dos sistemas educacionais em erradicar o analfabetismo. Essa

realidade compromete o desenvolvimento econômico e social das regiões mais afetadas e perpetua a exclusão social. O quadro 7 a seguir compara os dados coletados em nossa pesquisa:

Quadro 7 – Comparativo sobre os dados coletados das regiões brasileiras

Região	Estado	Concepção de Formação Continuada nos Documentos Oficiais
Norte	Acre	Pouca clareza sobre a formação continuada, necessitando uma definição mais específica sobre as ofertas de formação.
	Pará	Enfatiza a valorização profissional com reserva de hora-atividade para estudo e planejamento, visando aprimoramento contínuo.
	Rondônia	Formação continuada é assegurada e vista como essencial para a qualidade do ensino, com flexibilidade de durações semanais.
	Roraima	SEED promove e organiza a formação continuada, alinhada com o Documento Curricular Referencial e BNCC para refletir as práticas pedagógicas e objetivos de aprendizagem.
Nordeste	Maranhão	Formação continuada é vista como fundamental, com foco em áreas carentes de professores e inclusão de metodologias diversificadas, incluindo educação à distância.
	Bahia	Considerada como um processo dinâmico que busca assegurar a qualidade e atualização constante dos profissionais.
	Ceará	Essencial para o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade do ensino, com alinhamento às diretrizes curriculares e necessidades da rede de ensino.
Centro-Oeste	Mato Grosso	A formação continuada é estabelecida com metas claras e regulada por carga horária mínima, visando parcerias para garantir cursos de graduação e pós-graduação.
	Goiás	Enfatiza a responsabilidade compartilhada e prevê 200 horas anuais de formação, com foco em atualização e desenvolvimento profissional dos docentes.
Sudeste	São Paulo	Formação continuada mínima de 200 horas anuais, valorizando a autonomia das escolas para gerir a formação de acordo com as necessidades locais.
	Rio de Janeiro	Programa robusto com 180 horas para aperfeiçoamento, complementado com cursos de especialização em parcerias, focando na prática e desenvolvimento profissional.
	Minas Gerais	Plano Estadual que destaca a atualização constante como essencial, com programas variados que promovem o aperfeiçoamento contínuo dos docentes.
	Espírito Santo	Formação continuada estruturada com ênfase em inclusão e autonomia das escolas, promovida pela SEDUC-ES para atender às necessidades específicas de cada escola.
Sul	Rio Grande do Sul	Formação continuada como base da qualidade do ensino, com parcerias para especialização e flexibilidade, inclusive por meio da educação a distância (EAD).
	Santa Catarina	Atualização constante com diretrizes claras, adaptando a formação às realidades locais para melhor adequação ao contexto educacional.
	Paraná	Valoriza a atualização contínua dos profissionais, com ações detalhadas que promovem o desenvolvimento profissional, conforme as diretrizes do PEE-PR.

Fonte: elaborado pela autora.

Cada região apresenta uma abordagem única para a formação continuada, refletindo contextos locais e prioridades específicas para desenvolvimento docente.

3.5 Descentralização e competências dos entes federativos

A descentralização das políticas educacionais no Brasil é uma característica marcante do sistema educacional, estabelecendo uma divisão clara de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Essa divisão de competências está enraizada na Constituição Federal de 1988 e nas subsequentes legislações, como a LDB (Brasil, 1996). A União assume o papel de coordenar e definir as diretrizes gerais para a educação no país, enquanto os estados e municípios são incumbidos da oferta direta dos serviços educacionais (Tosta; Ney; Silva, 2020).

Essa estrutura descentralizada visa atender às especificidades locais, promovendo uma maior flexibilidade e adaptabilidade das políticas educacionais. No entanto, a descentralização também tem consequências que se refletem na qualidade da educação oferecida em diferentes regiões do país. A variabilidade na capacidade de gestão e nos recursos disponíveis entre estados e municípios pode levar a disparidades significativas na qualidade da educação. Regiões mais ricas e com melhor infraestrutura administrativa tendem a oferecer uma educação de maior qualidade, enquanto regiões mais pobres enfrentam dificuldades em garantir padrões mínimos de qualidade educacional:

Os municípios são responsáveis, principalmente, pela educação infantil e pelo ensino fundamental. A gestão municipal envolve a administração das escolas, a contratação de professores, a elaboração de currículos que atendam às diretrizes nacionais e a garantia de acesso universal à educação básica. A proximidade dos municípios com as comunidades locais permite uma melhor adaptação das políticas educacionais às necessidades específicas dos estudantes, mas também resulta em desafios significativos devido à variabilidade na capacidade administrativa e nos recursos disponíveis entre diferentes municípios (Oliveira; Silva; Benigno, 2021, p. 62).

A descentralização também impõe a necessidade de uma estreita colaboração entre os diferentes níveis de governo. Para que as políticas educacionais sejam eficazes, é essencial que haja uma coordenação eficiente entre União, estados e municípios, bem como uma alocação adequada de recursos financeiros. O papel do Fundeb é particularmente importante nesse

contexto, pois redistribui recursos entre diferentes entes federativos, buscando reduzir as desigualdades regionais e assegurar um financiamento adequado para a educação básica.

3.6 Movimentos sociais e organizações não governamentais na educação

Os movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs) têm sido protagonistas na busca por uma educação mais justa e acessível. Esses atores têm conseguido mobilizar a sociedade civil e influenciar políticas públicas que buscam melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso à educação. Desde a década de 1980, no Brasil e em outros países, entidades como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST), a Associação Nacional de Educação Básica (ANEB), a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente e o Movimento Todos pela Educação têm se organizado para enfrentar os desafios impostos pelo sistema educacional, como a falta de recursos, a exclusão social e a baixa qualidade do ensino. Essas organizações atuam em diferentes frentes, desde a formação de professores até a implementação de projetos educacionais inovadores (Camada; Durães, 2020).

A luta pela educação pública e gratuita é outra área de atuação desses movimentos e ONGs. Em muitos países, a privatização da educação tem sido vista como uma ameaça ao direito à educação para todos. Movimentos sociais têm se organizado para defender a manutenção e o fortalecimento da educação pública, argumentando que a educação é um bem público e deve ser acessível a todos. As ONGs também têm apoiado essa causa, desenvolvendo projetos que promovem a educação pública e trabalhando para garantir que recursos adequados sejam destinados ao setor.

A colaboração entre movimentos sociais, ONGs e o poder público tem sido fundamental para a implementação de políticas educacionais eficazes. Essa parceria tem permitido a troca de conhecimentos e experiências, além de ampliar o alcance das iniciativas educacionais. A cooperação entre esses atores tem se mostrado particularmente importante em contextos de crise, como durante a pandemia da covid-19, quando a continuidade da educação foi ameaçada devido ao fechamento das escolas, à falta de acesso a recursos tecnológicos e à desigualdade no acesso à internet. Novas soluções tiveram que ser rapidamente implementadas, como a distribuição de dispositivos eletrônicos, o fornecimento de acesso gratuito à internet para alunos de baixa renda e a criação de plataformas de ensino remoto (CRUZ *et al.*, 2023).

Para enfrentar esses desafios, novas soluções tiveram que ser rapidamente implementadas. Entre essas soluções, destacam-se a distribuição de dispositivos eletrônicos, como tablets e laptops, para estudantes que não tinham acesso a essas tecnologias em casa.

Além disso, foi fornecido acesso gratuito à internet para alunos de baixa renda, garantindo que pudessem participar das aulas online. Também foram criadas plataformas de ensino remoto, desenvolvidas por ONGs e apoiadas pelo poder público, para facilitar a continuidade do aprendizado.

3.7 Avaliação e monitoramento da educação básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações aplicadas periodicamente para medir o desempenho dos estudantes em diferentes etapas do ensino básico. Este sistema avalia disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo um panorama detalhado das habilidades e competências dos alunos. Os resultados do Saeb são utilizados para identificar áreas que necessitam de melhorias, permitindo que gestores e educadores desenvolvam estratégias mais eficazes para a elevação da qualidade do ensino (Trindade; Correia; Henriques, 2020).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por sua vez, é uma avaliação que tem como objetivo principal medir o desempenho dos estudantes que estão concluindo o ensino médio. O Enem avalia uma ampla gama de conhecimentos e habilidades, sendo utilizado como critério de ingresso em instituições de ensino superior e em programas de financiamento estudantil. Além de servir como ferramenta de seleção para o ensino superior, o Enem também fornece dados valiosos sobre a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador criado para sintetizar, em um único número, informações sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas do país. Este índice combina dados de desempenho dos estudantes, obtidos através de avaliações como o SAEB, com informações sobre a taxa de aprovação escolar. O IDEB é utilizado como referência para o estabelecimento de metas de melhoria da educação, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal:

A utilização dos resultados dessas avaliações para a promoção de políticas eficazes enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a necessidade de contextualização dos dados obtidos. Os resultados das avaliações refletem, muitas vezes, a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais presentes nas diferentes regiões do país. A análise dos dados deve levar em consideração essas variáveis, para que as políticas públicas possam ser adequadamente direcionadas às necessidades específicas de cada localidade (Oliveira; Silva; Benigno, 2021, p. 72).

A implementação de políticas públicas baseadas nos resultados das avaliações educacionais também requer a formação contínua dos profissionais da educação. Professores e gestores escolares devem ser capacitados para interpretar os dados das avaliações e utilizar essas informações na elaboração de planos de ação que visem à melhoria do ensino. A formação continuada é essencial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, contribuindo para a elevação dos índices de desempenho dos estudantes (Gomes; Silva, 2023).

A participação da comunidade na avaliação e no monitoramento da educação básica é fundamental para garantir a qualidade do ensino. Isso acontece por meio de diversas ações, como a formação de conselhos escolares, nos quais pais, professores e membros da comunidade local se reúnem para discutir e avaliar o desempenho das escolas. Esses conselhos permitem que a comunidade esteja diretamente envolvida na tomada de decisões, contribuindo com diferentes perspectivas e experiências. Além disso, audiências públicas e consultas populares são realizadas para coletar opiniões e sugestões sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A colaboração entre escolas, famílias e sociedade civil pode potencializar os esforços de melhoria da qualidade do ensino através de ações conjuntas e complementares. As famílias, ao participarem das atividades escolares e acompanharem de perto o desempenho dos alunos, oferecem um suporte emocional e motivacional para o desenvolvimento dos estudantes. As escolas, por sua vez, podem organizar workshops, palestras e eventos comunitários para engajar os pais e a sociedade, promovendo um ambiente de cooperação mútua. A sociedade civil, incluindo ONGs e empresas locais, pode contribuir com recursos financeiros, materiais e programas de apoio que complementem os esforços educativos, como bolsas de estudo, estágios e atividades extracurriculares.

No contexto da avaliação e monitoramento, a comunidade escolar deve ser incentivada a participar ativamente do processo educativo, não apenas observando e avaliando, mas também contribuindo com sugestões e críticas construtivas. Isso inclui a participação em reuniões de pais e mestres, a resposta a questionários e pesquisas sobre a qualidade do ensino e o envolvimento em projetos de melhoria contínua. O apoio às iniciativas escolares – como campanhas de leitura, projetos científicos e atividades culturais – também é essencial para elevar o desempenho dos estudantes, pois cria-se um ambiente mais rico e diversificado para o aprendizado.

3.8 Financiamento da educação básica

O Fundeb é constituído por contribuições de estados, municípios e da União, com o objetivo de assegurar um investimento *per capita* mínimo em cada estudante da educação básica. Esse fundo é calculado com base em uma cesta de impostos e contribuições sociais, garantindo que os recursos sejam destinados proporcionalmente às necessidades e ao número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino. A redistribuição promovida pelo Fundeb é essencial para reduzir as desigualdades regionais e proporcionar condições mais equitativas de acesso à educação de qualidade em todo o território nacional (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

Além do Fundeb, outros mecanismos complementares contribuem para o financiamento da educação básica. O PNE estabelece metas e estratégias de financiamento a longo prazo, orientando as políticas públicas e os investimentos necessários para a melhoria da educação. Através do PNE, são definidos os percentuais mínimos de investimento em educação, incentivando os entes federados a destinar recursos suficientes para alcançar as metas estabelecidas, como asseveram Lima e Tumbo (2021, p. 42):

A gestão eficiente dos recursos financeiros é um dos grandes desafios do financiamento da educação básica. A transparência e a responsabilidade na aplicação dos recursos são essenciais para garantir que os investimentos resultem em melhorias concretas na qualidade do ensino. A adoção de sistemas de monitoramento e avaliação permite acompanhar o uso dos recursos e identificar possíveis desvios ou ineficiências, promovendo uma gestão mais eficaz e direcionada às necessidades reais das escolas e dos alunos.

A educação inclusiva também é um componente essencial do financiamento da educação básica. Investimentos direcionados à acessibilidade e à adaptação das escolas para receber alunos com necessidades especiais são indispensáveis para garantir a inclusão e o atendimento adequado a todos os estudantes. Programas de formação de professores para lidar com a diversidade e a inclusão de tecnologias assistivas são algumas das estratégias necessárias para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

O financiamento da educação básica deve ainda considerar a importância das TICs no processo educacional contemporâneo. A integração dessas tecnologias no ambiente escolar requer investimentos em infraestrutura, equipamentos e capacitação de professores, visando à incorporação de novas metodologias de ensino e a preparação dos alunos para os desafios do mundo digital. A inclusão digital é fundamental para a equidade educacional e para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (Zucatto *et al.*, 2023).

Políticas de financiamento que incentivem a participação da comunidade e a gestão democrática das escolas são igualmente importantes. O envolvimento dos pais, alunos e da comunidade em geral na gestão escolar contribui para uma melhor compreensão das necessidades e para o desenvolvimento de soluções mais adequadas e eficazes. A participação social fortalece a transparência e a corresponsabilidade, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e eficiente.

3.9 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as transformações na educação

A BNCC (Brasil, 2018) surge como um marco na educação brasileira, refletindo a necessidade de uma transformação que almeja garantir equidade e qualidade na formação dos estudantes. Este documento estabelece diretrizes claras para as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar ao longo da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A implementação da BNCC não apenas padroniza o conteúdo educacional em todo o país, mas também oferta uma formação integral, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos.

Com a pandemia da covid-19, a educação no Brasil e no mundo sofreu transformações significativas – como o fechamento de escolas e a necessidade do ensino remoto, que aceleraram a adoção de tecnologias educacionais e evidenciaram desigualdades preexistentes. A BNCC, nesse contexto, precisou se adaptar para apoiar as novas demandas emergentes. A flexibilização do currículo e a incorporação de práticas pedagógicas híbridas, que combinam ensino presencial e remoto, se tornaram essenciais.

A BNCC enfatiza uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento das competências socioemocionais, tecnológicas e cognitivas. As competências gerais estabelecidas no documento incluem, entre outras estratégias, a valorização e o uso dos conhecimentos historicamente construídos, o entendimento de fenômenos naturais e culturais, o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, e a promoção da cultura digital. Essa abordagem holística visa preparar os alunos para serem cidadãos ativos, críticos e capazes de interagir de forma produtiva na sociedade:

Um aspecto importante da BNCC é a promoção da equidade na educação. Ao definir um currículo comum, a BNCC busca reduzir as disparidades educacionais entre diferentes regiões do país. Isso é particularmente relevante em um país como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas e regionais impactam significativamente a qualidade da educação. A BNCC oferece um ponto de partida comum, permitindo que todos os alunos, independentemente

de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem (Arruda; Mill, 2021, p. 44).

As transformações propostas pela BNCC também refletem uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. O foco deixa de ser exclusivamente a memorização de conteúdos e passa a valorizar a construção de conhecimento de forma ativa e contextualizada. A aprendizagem baseada em projetos, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas são algumas das metodologias que ganham destaque nesse novo contexto educacional. Essas abordagens incentivam a autonomia dos estudantes e promovem um engajamento mais profundo com os conteúdos estudados:

A integração de tecnologias digitais no processo educativo é outra transformação importante impulsionada pela BNCC. O documento reconhece a importância de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado. A utilização de ferramentas tecnológicas na educação não só facilita o acesso a uma ampla gama de informações, mas também promove a colaboração, a criatividade e a inovação. A BNCC incentiva o uso de recursos digitais de forma crítica e ética, preparando os estudantes para lidar com as complexidades do mundo digital (Fillipi; Czernisz; Perrude, 2020, p. 71).

A BNCC valoriza a diversidade cultural e a inclusão, promovendo um currículo que respeita e incorpora a pluralidade de culturas presentes no Brasil. Isso inclui a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, garantindo que todos os estudantes se sintam representados e valorizados no ambiente escolar. A inclusão de conteúdos que promovem o respeito à diversidade e aos direitos humanos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Fávero; Pasinato, 2020). Dessa forma, a BNCC não apenas amplia a compreensão cultural dos estudantes, mas também fortalece os valores de igualdade e respeito mútuo.

A avaliação também passa por transformações significativas com a implementação da BNCC. O foco deixa de ser apenas na mensuração do conhecimento acumulado e passa a incluir a avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Essa abordagem mais abrangente busca fornecer um retrato mais fiel do desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e atitudinais. A avaliação formativa ganha destaque, sendo utilizada como uma ferramenta para apoiar o processo de aprendizagem contínua dos alunos (Jesus *et al.*, 2023). Isso significa que a avaliação passa a ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que oferece *feedback* constante e orienta tanto professores quanto alunos na construção do conhecimento.

Ao propor uma transformação profunda na educação brasileira, a BNCC enfrenta desafios consideráveis. A implementação efetiva das diretrizes estabelecidas no documento requer a colaboração de diversos atores, incluindo gestores educacionais, professores, pais e alunos. É necessário um esforço conjunto para superar as barreiras estruturais e culturais que podem dificultar a plena realização dos objetivos da BNCC. Alguns dos desafios incluem a necessidade de formação contínua dos professores, a adequação dos materiais didáticos e a infraestrutura das escolas.

3.10 Contexto educacional pandêmico

Em abril de 2020, pela primeira vez desde a globalização da educação formal, o mundo enfrentou uma situação inédita: o fechamento total e simultâneo dos sistemas educacionais em 194 países, afetando cerca de um bilhão e 600 milhões de alunos, o que equivale a 91% do total de estudantes em nível global, de acordo com informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020). Esse cenário teve início durante o ano letivo na China, e se espalhou rapidamente para outras nações conforme a propagação da doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, alcançando o hemisfério sul no início do ano letivo dos países da América Latina e gerando impactos significativos na educação escolar em escala mundial.

O fechamento das escolas foi uma resposta em conjunto com sistemas de saúde pública, na qual a suspensão imediata das instituições de ensino era vista como uma forma de contribuir para o distanciamento social, uma das principais medidas de prevenção contra a propagação da pandemia. Afinal, as escolas envolvem um grande número de pessoas: de acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, elaborado pelo Todos pela Educação (TPE), em 2018, a Educação Básica atendia 48,5 milhões de alunos e contava com 2,2 milhões de docentes, representando juntos 24,6% da população brasileira (Todos pela Educação, 2019)⁶. Deste grupo, 80% dos alunos estavam matriculados em escolas públicas e 20% em escolas privadas.

Apesar de o fechamento das escolas ter sido uma medida de saúde que impactou estudantes e professores de ambas as redes de ensino, os efeitos foram distintos: enquanto parte da rede privada conseguiu manter as aulas remotamente, utilizando plataformas tecnológicas de ensino a distância já existentes, a rede pública, mais ampla e diversificada, enfrentou de

⁶ Todos pela Educação (TPE) é uma organização conformada por empresários de diferentes ramos da economia com a finalidade de incidir de maneira direta sobre as políticas educacionais brasileiras. Fundado em 2006, se autodefine como organização da sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter “independente, plural e suprapartidário”. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

forma mais evidente a desigualdade presente na sociedade brasileira e as contradições que permeiam a escola pública, agravadas ao longo dos anos.

Em fevereiro de 2020, a chegada do vírus no Brasil e sua rápida propagação pelo país evidenciaram, de forma dramática, as condições e contradições da vida social brasileira. Em menos de cinco meses, o país atingiu tristes índices de mortalidade, tornando-se o epicentro da pandemia com taxas de disseminação alarmantes. Os impactos da pandemia na vida social não são fruto de um destino histórico, mas sim das tradicionais formas de convivência em sociedade no Brasil. Como afirma Gouvêa (2020, p. 21),

O vírus, em si, mesmo que entrasse em contato com seres humanos, provavelmente não teria a mesma taxa de letalidade se houvesse sistemas públicos de saúde em condições de contingenciá-lo, sistemas públicos de pesquisa em condições de estudá-lo, sistemas públicos de produção em condições de organizar o acesso aos insumos necessários.

A manifestação dessas contradições é evidente nas ineficazes medidas sociais de emergência adotadas por muitos governantes, as quais transformam as diretrizes de distanciamento/isolamento social em algo distante, colocando grande parte da população em perigo sanitário enquanto batalha pela vida.

A urgência de reativar a economia de forma plena, apoiada fortemente pelas posturas governamentais de negação, também reflete nas propostas de retorno antecipado das atividades escolares suspensas. A elaboração de medidas emergenciais e a criação de um “novo normal” para a educação pública se tornaram prioridades para entidades internacionais e empresariais logo após o fechamento das escolas, com a formulação de estratégias específicas para lidar com a pandemia.

A influência da pandemia na educação do Brasil e as alternativas sugeridas como o “novo normal” pelos setores empresariais para lidar com esses desafios destacam não apenas a ampliação da disparidade educacional existente, mas também o aumento da comercialização da educação, que sustenta grande parte das medidas governamentais recentes.

Aproveitar a crise como uma oportunidade parece ser o foco da adaptação nacional das diretrizes educacionais. No Brasil, a Nota Técnica elaborada pelo Todos pela Educação (TPE) em maio de 2020 recupera de forma abrangente, porém adaptada às particularidades locais, os principais elementos das orientações de política dos órgãos internacionais. O documento é intitulado *Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas*.

A nota técnica do TPE e os documentos dos organismos internacionais destacam o papel dos docentes durante a emergência sanitária e a retomada das atividades escolares. Os professores desempenham um papel central e multifacetado nesse contexto, enquanto os gestores também têm sua importância na implementação das diretrizes. No entanto, são os professores que se dedicam integralmente a cumprir as funções escolares adaptadas à pandemia, ampliando as demandas e habilidades necessárias. A nota técnica ressalta:

Em primeiro lugar, ressalta-se a importância de contarem com significativo suporte psicológico durante e após a crise, uma vez que, além de serem diretamente impactados, precisarão atuar na minimização dos efeitos sentidos pelos alunos. Ainda, uma sólida capacitação será de extrema importância, com formação (Todos Pela Educação, 2020, p. 9).

A atuação dos docentes, que já era indispensável, tornou-se ainda mais importante diante das novas exigências impostas pela pandemia. Ainda que os gestores desempenhem um papel de destaque na implementação de diretrizes e políticas educativas, é sobre os ombros dos professores que recai a responsabilidade de adaptar e executar essas diretrizes, garantindo que as funções escolares sejam cumpridas, mesmo em um cenário adverso. Essa adaptação não só ampliou as demandas dos professores, como também exigiu o desenvolvimento de novas habilidades para lidar com as complexas dinâmicas de ensino remoto e híbrido.

Diante desse cenário, a necessidade de suporte psicológico e de uma sólida capacitação torna-se imperativa. Portanto, investir em suporte emocional para esses profissionais é essencial, tanto durante a crise quanto na atualidade, pois observamos que essa classe está adoecida. Paralelamente, a formação continuada é vital para preparar os professores para os desafios atuais e futuros, equipando-os com as competências necessárias para uma educação que eleve o nível cultural e financeiro da população.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ESTRUTURA E VISÃO EDUCACIONAL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

Com o objetivo de compreender o que as teorias e os documentos oficiais preconizam sobre a formação de professores, especialmente nos aspectos de qualificação e valorização, este aporte teórico é estruturado como uma reflexão inicial para o estudo em questão. Neste trabalho, aborda-se o ponto de partida que orienta o pensamento, permitindo tratar com maior clareza as especificidades que compõem este tema. Contudo, é importante destacar a falta de transparência nas informações disponíveis nos sites das secretarias de educação. Essa ausência dificultou a obtenção de documentos legais, violando a lei de acesso à informação, que assegura o direito de toda a população a acessar essas páginas governamentais.

4.1 Conceito de formação continuada de professores

A formação de professores, segundo Libâneo (2001) e Freire (2003), transcende a mera atualização técnica, sendo vista como uma prática social e cultural. Libâneo destaca a importância de uma compreensão crítica das práticas pedagógicas e do contexto social em que os educadores atuam. Esta perspectiva envolve não apenas o aprimoramento dos conhecimentos, mas também uma reflexão abrangente sobre as influências sociais que moldam o ambiente educacional.

Ser um professor reflexivo não é um qualificador, pois a reflexão é uma característica dos seres humanos, como assevera Pimenta (2008). A autora argumenta que houve uma apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais no Brasil e isso transformou o conceito de professor reflexivo em um mero termo. No entanto, cabe salientar que o professor reflexivo não se reduz à reflexão; é necessário que o professor seja capaz de tomar posições no contexto em que atua. Assim, o conceito de professor reflexivo consiste em conceber-se como “um profissional preparado de forma científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre” (Pimenta, 2008, p. 46).

Freire (2003, 2018) defende uma abordagem emancipatória, na qual os educadores são vistos como agentes ativos de transformação social. Sua proposta pedagógica é centrada em uma educação dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre a prática educativa. Essa visão reforça a ideia de que a formação continuada deve promover não apenas a competência técnica, mas também a

consciência crítica e o engajamento social dos professores. Dessa forma, a formação de docentes não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve um processo contínuo e emancipador que visa desenvolver educadores comprometidos com a transformação e melhoria da sociedade.

André (2002) contribui para o debate ao destacar a importância da pesquisa na formação continuada, pois acredita que os professores devem ser pesquisadores de sua própria prática, utilizando a pesquisa como ferramenta para a melhoria contínua do ensino. Imbernón (2001; 2010) também enfatiza a pesquisa, mas acrescenta a necessidade de uma formação que considere as especificidades e contextos locais dos educadores, promovendo uma formação personalizada e contextualizada.

Nesse sentido, o estado de Alagoas – por meio da Lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000 – estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual e, nos artigos 15 e 16, garante que

A Qualificação Profissional ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades e prioridades da Instituição, visando: I - valorização do servidor e melhoria da qualidade do serviço; II - formação ou complementação de formação dos servidores, para obtenção da habilitação necessária às atividades do cargo, dando prioridade: a) às áreas curriculares carentes de professores; b) aos professores que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema; c) à utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos de educação a distância; III - aperfeiçoamento profissional continuado, proporcionando a complementação de valores, habilidades e conhecimentos para o exercício do cargo; IV - incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas, tecnológicas ou alterações de legislação.

Art. 16. O processo de Qualificação Profissional ocorrerá por iniciativa da Administração, através da Secretaria de Estado da Educação, mediante convênio, ou por iniciativa do próprio servidor (Alagoas, 2000).

Os objetivos da formação continuada são múltiplos e abrangem diversos aspectos do desenvolvimento profissional dos professores. Entre os principais objetivos, destacam-se a atualização de conhecimentos em relação às novas pesquisas e práticas pedagógicas, a melhoria das habilidades de ensino, a incorporação de novas tecnologias educacionais e a adaptação a mudanças curriculares e contextuais. A formação continuada visa promover a reflexão crítica sobre a prática docente, incentivando a inovação e a busca por soluções criativas para os desafios educacionais contemporâneos.

A formação de professores orientada para suas necessidades profissionais é uma forma eficaz de apoiar o trabalho diário do docente. Segundo Enguita (2009), a educação é essencial

para promover a equidade e a justiça social, e a qualidade dessa formação é um fator crucial para alcançar esses objetivos.

Hernández (2000) propõe uma abordagem inovadora para a formação de professores, centrada na ideia de que a educação deve ser um processo dinâmico e reflexivo. Este autor sugere que a formação inicial e contínua de professores deve incluir experiências que promovam a reflexão sobre a prática, a investigação-ação e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que integrem teoria e prática.

Ao conceber um novo modelo de formação, diversas questões tornam-se relevantes para consideração. Nesse contexto, Candau (1997) destaca três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Esses elementos são cruciais para compreender onde a formação continuada ocorrerá, sob quais princípios acontecerá e de que forma se dará, respectivamente.

Desse modo, o estado da Bahia também garante a formação em seu Plano Estadual de Educação, por meio da Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016:

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização (Bahia, 2016).

A formação inicial estabelece as bases para a prática docente, mas a formação continuada é essencial para a evolução e adaptação do professor ao longo de sua carreira. Esse processo pode incluir uma variedade de atividades, como cursos de atualização, workshops, participação em seminários e congressos, além de programas de desenvolvimento profissional oferecidos por instituições de ensino e órgãos governamentais.

No campo da análise sociológica da formação, Bourdieu (1970) oferece uma perspectiva crítica ao discutir como os hábitos (a trajetória profissional do professor) e capitais culturais influenciam a formação dos professores. O autor argumenta que a formação continuada deve considerar esses fatores para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Candau (1982, 1987), que privilegia a formação técnica, destaca a necessidade de os professores adquirirem competências técnicas específicas para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Gatti (2023) apresenta uma visão atual sobre a importância da formação continuada na era digital, destacando como as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem ser

incorporadas na formação de professores, abrindo novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento profissional. Segundo Gatti (2021, 2023), as TICs tornam a formação mais acessível e flexível, permitindo a participação de docentes de diversas regiões e contextos.

No Estatuto do Magistério do Estado do Ceará, a Lei nº 10.884, de 2 de fevereiro de 1984, prevê, em relação à formação continuada:

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 (Ceará, 1984).

Contrapondo os outros estados mencionados, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, em seus documentos, defende que a formação continuada dos professores é um componente essencial para a qualidade da Educação Básica em Goiás. A SEDUC-GO, segundo os documentos oficiais, oferece diversos programas e atividades de formação continuada para os professores da rede pública estadual. Eles têm direito a 200 horas de formação continuada por ano, conforme definido na Lei Complementar nº 105/2007. Esse tempo pode ser utilizado para participar de cursos, workshops, palestras, eventos e outras atividades de formação oferecidas pela SEDUC-GO ou por outras instituições. A responsabilidade pela organização e pelo custeio da formação continuada dos professores da rede pública estadual de Goiás é da SEDUC-GO. No entanto, os professores também têm a responsabilidade de buscar oportunidades de formação e de se manterem atualizados sobre as últimas pesquisas e práticas pedagógicas.

4.2 Políticas e programas de formação continuada no Brasil

As políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores no Brasil são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Estas políticas são concebidas para proporcionar aos educadores oportunidades constantes de atualização e aperfeiçoamento profissional, com vistas à adaptação às novas exigências educacionais e ao avanço tecnológico. As iniciativas governamentais, tanto em nível federal quanto nos entes federativos, têm procurado implementar programas abrangentes que atendam a estas necessidades, buscando uniformizar e elevar os padrões de ensino em todo o país (Reis; André; Passos, 2020).

A formação continuada de professores se faz necessária diante das frequentes mudanças nos currículos escolares e das novas metodologias de ensino que emergem continuamente. As transformações sociais e econômicas, bem como a evolução das tecnologias de informação e comunicação, exigem que os professores estejam preparados para integrar novas práticas pedagógicas e recursos tecnológicos em sala de aula. A incorporação de tecnologias educacionais, por exemplo, requer não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades para utilizar de forma pedagógica, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Os programas de formação continuada são também uma resposta às novas diretrizes e políticas educacionais que visam à inclusão e à diversidade no ambiente escolar. As diretrizes nacionais para a educação inclusiva, por exemplo, demandam que os professores estejam aptos a lidar com a diversidade de estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Isso implica na necessidade de capacitação específica para o atendimento inclusivo, abordando aspectos como metodologias diferenciadas, adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas. Segundo Gatti (2021, p. 18),

Nos estados e municípios, as secretarias de educação também têm desenvolvido programas de formação continuada, muitas vezes em articulação com as diretrizes estabelecidas pelo MEC. As políticas estaduais e municipais buscam atender às especificidades regionais e locais, oferecendo cursos, oficinas, seminários e outras atividades formativas. Essas iniciativas são fundamentais para garantir que as políticas federais sejam adequadamente implementadas e que os professores possam participar de formações que considerem o contexto e as necessidades específicas de suas regiões.

A estrutura das políticas de formação continuada no Brasil é bastante diversificada, abrangendo diferentes modalidades de ensino e metodologias. Os programas podem incluir formação presencial, semipresencial e a distância, utilizando plataformas digitais para facilitar o acesso e a participação dos professores. Os impactos dessas políticas na qualificação docente são significativos, refletindo-se na melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Professores que participam de programas de formação continuada tendem a estar mais bem preparados para lidar com os desafios do cotidiano escolar, como a diversidade cultural e social dos alunos, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e a integração de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A eficácia das políticas de formação continuada pode variar dependendo do contexto educacional em que são implementadas. Em regiões onde há maior investimento em educação e melhor infraestrutura, os programas tendem a ser mais bem-sucedidos. Em áreas mais

carentes, a falta de recursos e condições adequadas pode comprometer a efetividade dessas iniciativas. É fundamental que as políticas públicas sejam adaptadas às realidades locais, garantindo que todos os professores tenham acesso às oportunidades de formação de maneira equitativa.

As políticas de formação continuada devem ser compreendidas como parte de um esforço maior para a valorização do magistério e a melhoria da educação no Brasil. Isso implica não apenas na oferta de cursos e capacitações, mas também em melhores condições de trabalho, salários dignos e reconhecimento profissional. A formação continuada deve ser vista como um direito dos professores e uma responsabilidade do Estado, essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

4.2.1 Programa nacional de formação continuada a distância nas ações do MEC (ProInfo)

O Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do MEC (ProInfo) é uma iniciativa do governo brasileiro, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), e que visa à capacitação e a formação continuada de professores da educação básica por meio de tecnologias educacionais e metodologias de ensino a distância. Este programa foi concebido para promover a melhoria da qualidade da educação no país, fornecendo aos educadores acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos atualizados, além de favorecer a inclusão digital no ambiente escolar (Machado *et al.*, 2021).

A metodologia de ensino a distância adotada pelo ProInfo é baseada em princípios de educação a distância, que valorizam a flexibilidade e a autonomia do aluno. Os cursos oferecidos são geralmente assíncronos, permitindo que os professores participantes gerenciem seu próprio tempo e ritmo de estudo. A interação e o engajamento dos participantes são promovidos por meio de fóruns de discussão, atividades colaborativas e avaliações formativas:

O ProInfo tem como principais objetivos a capacitação de professores no uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e a integração dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, dessa maneira, proporcionar um ensino mais dinâmico e interativo, além de preparar os alunos para as demandas do mundo contemporâneo, cada vez mais digital e conectado. As ações do ProInfo incluem a oferta de cursos de formação continuada, a disponibilização de conteúdos e materiais didáticos digitais, e o suporte técnico e pedagógico para a implementação das TICs nas escolas (Rodrigues; Albino; Honorato, 2021, p. 11).

O ProInfo tem uma abrangência nacional, alcançando escolas de todas as regiões do Brasil, com especial atenção às áreas mais remotas e carentes de infraestrutura tecnológica. As ações do programa são desenvolvidas em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, o que facilita a implementação e a adaptação das atividades às realidades locais. A distribuição de equipamentos, como computadores e tablets, e a melhoria da infraestrutura de internet nas escolas são algumas das ações que complementam a formação a distância oferecida pelo ProInfo.

O programa tem contribuído para a elevação do nível de conhecimento e habilidades dos educadores no uso das TICs, promovendo uma mudança positiva nas práticas pedagógicas. Professores que participam do ProInfo relatam um maior domínio das tecnologias educacionais e uma maior confiança na sua aplicação em sala de aula. As metodologias inovadoras e os recursos digitais introduzidos pelo programa têm enriquecido o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atraente e eficaz para os alunos (Maués; Camargo, 2022).

A implementação das TICs nas escolas, promovida pelo ProInfo, tem gerado impactos positivos na gestão escolar e no desempenho dos alunos. A utilização de recursos digitais na administração escolar facilita o acompanhamento do rendimento dos alunos e a gestão dos recursos pedagógicos; por sua vez, o uso de tecnologias educacionais, nas salas de aula, tem demonstrado melhorar o engajamento dos estudantes e a assimilação dos conteúdos. Relatos de professores e gestores escolares apontam para uma maior interatividade e participação dos alunos nas atividades escolares, resultando em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

4.2.2 Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (PDP)

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (PDP) é uma estratégia bem estruturada que visa ao aprimoramento contínuo das habilidades e conhecimentos dos profissionais de diversas áreas. O PDP abrange uma ampla gama de atividades e iniciativas que promovem o crescimento e a capacitação profissional ao longo da carreira dos participantes. Essas atividades incluem – mas não se limitam a – cursos de atualização, workshops, seminários, conferências, programas de mentoria e desenvolvimento de projetos colaborativos. Cada uma dessas iniciativas é projetada para abordar aspectos específicos do desenvolvimento profissional, desde conhecimentos técnicos até habilidades interpessoais (Nesi; Batista; Deimling, 2021).

A participação em cursos de atualização permite que os profissionais adquiram novos conhecimentos e se familiarizem com as últimas tendências e práticas em suas áreas de atuação. Esses cursos são frequentemente oferecidos por instituições de ensino superior, organizações profissionais e empresas especializadas em treinamento. Workshops e seminários oferecem oportunidades para a discussão aprofundada de tópicos relevantes, além de possibilitar a troca de experiências e conhecimentos entre os participantes. Esses eventos frequentemente incluem palestras de especialistas, sessões práticas e debates, criando um ambiente dinâmico e interativo para a aprendizagem.

As conferências representam uma oportunidade valiosa para os profissionais se atualizarem sobre as pesquisas mais recentes e as inovações em suas áreas, pois participar de conferências lhes permite conectar-se com colegas, discutir desafios comuns e explorar novas abordagens para problemas antigos. Além disso, as conferências muitas vezes incluem apresentações de casos de sucesso e estudos de caso que podem servir de inspiração e modelo para a implementação de novas práticas.

Os programas de mentoria são outra iniciativa importante dentro do PDP. Esses programas proporcionam aos profissionais a oportunidade de aprender com a experiência de colegas mais experientes. A mentoria pode ajudar na orientação de carreira, no desenvolvimento de habilidades específicas e na navegação pelos desafios profissionais. A relação de mentoria é uma via de mão dupla, na qual tanto o mentor quanto o mentorado podem aprender e crescer profissionalmente.

Segundo Fialho, Sousa e Freire (2020, p. 31),

A avaliação dos participantes no PDP é um componente fundamental para garantir a eficácia do programa. Múltiplos mecanismos de avaliação são utilizados para medir o progresso e o desenvolvimento dos profissionais ao longo do curso. Estes mecanismos incluem avaliações formativas e somativas, feedback contínuo de mentores e pares, além de autoavaliações reflexivas. A certificação dos participantes é realizada com base na conclusão bem-sucedida das atividades programáticas e no cumprimento dos critérios de avaliação estabelecidos. Os certificados fornecidos aos participantes servem como reconhecimento formal de suas realizações e do nível de competência alcançado.

Os programas do PDP são projetados para capacitar os docentes a se adaptarem rapidamente às mudanças nas demandas educacionais. Com a rápida evolução das tecnologias e das metodologias de ensino, é essencial que os professores tenham novas ferramentas e abordagens em suas práticas pedagógicas. A formação continuada oferecida pelo PDP assegura que os docentes estejam sempre na vanguarda de suas disciplinas, promovendo um ensino mais

eficaz e alinhado com as necessidades atuais dos alunos. Estudos demonstram que a participação em programas de desenvolvimento profissional contínuo está correlacionada a melhorias significativas na qualidade do ensino e nos resultados educacionais (Silva; Nunes, 2020).

Além disso, a sustentabilidade do desenvolvimento profissional promovido pelo PDP é um aspecto fundamental, pois programas de desenvolvimento continuado bem estruturados e executados geram um ciclo virtuoso de aprimoramento profissional. Docentes que participam desses programas frequentemente se tornam mentores e líderes em suas instituições, influenciando positivamente seus colegas e promovendo uma cultura de desenvolvimento contínuo. Este efeito multiplicador é essencial para assegurar que os benefícios do PDP se perpetuem ao longo do tempo, contribuindo para um ambiente educacional dinâmico e progressivo (Rossi; Hunger, 2020).

Em termos de conteúdo programático, o PDP frequentemente incorpora elementos de educação inclusiva, diversidade e equidade, reconhecendo a importância de preparar os docentes para lidar com uma população estudantil diversificada. Este enfoque não apenas melhora a competência dos docentes em lidar com diferentes necessidades educacionais, mas também promove uma educação mais equitativa e inclusiva, beneficiando todos os alunos.

4.2.3 Plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor)⁷

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma iniciativa do governo brasileiro voltada para a qualificação dos docentes da educação básica. Sua estrutura está fundamentada em uma colaboração interinstitucional que envolve instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, e o MEC. O programa foi concebido para atender à necessidade urgente de qualificar professores que atuam sem formação adequada em suas respectivas áreas de ensino, promovendo assim uma melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país.

O Parfor oferece várias modalidades de formação, incluindo cursos de primeira licenciatura para professores que ainda não possuem formação superior na área em que atuam, cursos de segunda licenciatura para aqueles que já são licenciados em uma área e desejam obter uma nova habilitação, e cursos de formação pedagógica para profissionais que possuem

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 14 maio 2024.

graduação em áreas distintas da educação e que desejam ingressar na carreira docente. Essas modalidades são oferecidas em formatos diversos, como cursos presenciais e a distância, possibilitando maior flexibilidade e acesso aos professores que residem em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

Os impactos na qualificação dos professores da educação básica são significativos e podem ser observados em diversos aspectos. Há uma melhoria notável na prática pedagógica dos docentes que participam do programa, refletindo-se em um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos. A formação continuada proporcionada pelo plano permite que os professores se atualizem constantemente em relação às novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais e conteúdos curriculares. Isso resulta em um ambiente escolar mais dinâmico e propício à aprendizagem (Coelho; Costa; Motta, 2021).

A análise crítica dos resultados do plano revela tanto avanços importantes quanto desafios persistentes. Entre os avanços, destacam-se a ampliação do número de professores qualificados em diversas regiões do país, especialmente nas áreas mais carentes de recursos e de infraestrutura educacional; e criação de uma rede de colaboração entre as diferentes esferas de governo e as instituições de ensino superior – um ponto positivo, pois fortalece a articulação e a implementação das políticas públicas voltadas para a educação (Barbosa; Silva; Pinto, 2021).

A valorização do trabalho docente e o reconhecimento da importância da formação continuada também são aspectos que precisam ser constantemente reforçados. É fundamental que os professores sejam incentivados a participar do plano e de outros programas de formação, e que recebam o devido reconhecimento e apoio das secretarias de educação e das comunidades escolares. Isso inclui melhores condições de trabalho, remuneração adequada e políticas de carreira que motivem os profissionais a buscarem aprimoramento contínuo (Bioto, 2022).

A construção de um sistema de monitoramento e avaliação robusto é fundamental para medir o impacto do Parfor e para guiar a tomada de decisões. Indicadores de desempenho, como a melhoria no desempenho dos alunos e a redução da evasão escolar, devem ser constantemente avaliados. A coleta e análise de dados permitem identificar boas práticas e replicá-las, bem como corrigir eventuais falhas e otimizar os recursos investidos.

4.3 Modalidades de formação continuada

Segundo Ribeiro e Piedade (2021), a variedade de abordagens – cursos presenciais, cursos online, workshops, seminários, programas de mentoria, grupos de estudo, comunidades

de prática e autoformação – é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. A escolha adequada dessas modalidades pode influenciar significativamente tanto o crescimento individual dos professores quanto a eficácia do ensino oferecido aos alunos. A literatura sobre formação continuada, incluindo os trabalhos de Imbernón (2011), destaca a importância de uma formação contínua que seja adaptada às necessidades específicas dos educadores, promovendo um ciclo de aprendizado e reflexão constante.

Os cursos presenciais são uma modalidade tradicional que facilita a interação direta entre os participantes e o instrutor, proporcionando um ambiente dinâmico e motivador. Segundo Nogueira e Borges (2021), a presença física nas aulas permite a troca imediata de experiências e conhecimentos, o que pode aumentar o engajamento dos professores. Essa modalidade apresenta desafios como a necessidade de deslocamento e a limitação de horários, que podem não ser viáveis para todos os profissionais. A análise de Nóvoa (2009) sobre a formação de professores enfatiza a necessidade de criar espaços que permitam a interação e a troca de saberes, o que é facilitado nos cursos presenciais, mas requer adaptações para superar suas limitações logísticas.

Os programas de mentoria destacam-se por oferecer uma orientação personalizada e contínua, nos quais professores mais experientes ajudam seus colegas em áreas específicas. Freitas e Pacífico (2020) observam que a mentoria pode ser extremamente eficaz ao proporcionar suporte individualizado, ajudando os professores a superar desafios específicos e a desenvolver habilidades direcionadas.

Os grupos de estudo promovem um ambiente colaborativo onde professores discutem temas de interesse comum, compartilhando conhecimentos e experiências. Segundo Cruz, Menezes e Coelho (2021), essa modalidade é vantajosa por fomentar um aprendizado contínuo e colaborativo. Contudo, a eficácia dos grupos de estudo depende do compromisso e da participação ativa de todos os membros. Marcelo (2009) discute como os grupos de estudo podem ser espaços de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional, mas aponta que a sustentabilidade desses grupos exige uma cultura de colaboração e de responsabilidade coletiva entre os participantes.

As comunidades de prática envolvem redes de profissionais que compartilham um interesse comum e se engajam em um processo contínuo de aprendizado e melhoria. Nogueira e Borges (2020) destacam que essas comunidades permitem a troca de experiências e conhecimentos em um ambiente colaborativo e de apoio mútuo, proporcionando um aprendizado contínuo e relevante. No entanto, a manutenção da participação ativa e do engajamento pode ser um desafio, especialmente em comunidades grandes ou dispersas

geograficamente. Nóvoa (2009) reforça a ideia de que as comunidades de prática são essenciais para a construção de uma identidade profissional coletiva, promovendo um senso de pertencimento e de colaboração entre os educadores.

A autoformação, caracterizada pelo aprendizado autodirigido, permite que os professores busquem, de forma independente, recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional. Esta modalidade proporciona uma alta flexibilidade e autonomia, permitindo que cada professor enfoque nas áreas que considera mais relevantes para sua prática. Apesar das vantagens, a falta de estrutura e orientação pode dificultar a continuidade e a profundidade do aprendizado. Nóvoa (2009) argumenta que a autoformação é uma dimensão essencial da profissionalização docente, mas deve ser complementada por outras modalidades que ofereçam suporte e estrutura, garantindo um desenvolvimento profissional mais abrangente e sustentável.

4.3.1 Formação presencial

A formação presencial caracteriza-se pela presença física simultânea de formadores e participantes em um mesmo espaço, possibilitando a interação direta e imediata entre os envolvidos, o que favorece a comunicação interpessoal. Nóvoa e Marcelo Garcia destacam a importância desse tipo de interação, ressaltando que o contato face a face permite um entendimento mais profundo e humano entre os participantes. A estrutura da formação presencial frequentemente inclui aulas expositivas, como apontado por Valente (2007), discussões em grupo, atividades práticas e dinâmicas de grupo, promovendo um ambiente colaborativo e de aprendizado ativo. Essa metodologia visa maximizar a troca de conhecimentos e experiências, utilizando recursos audiovisuais e materiais didáticos diversos para facilitar a compreensão e retenção de informações.

A interação face a face permite uma comunicação mais eficaz e personalizada, ajustando-se às necessidades específicas de cada participante. O ambiente de sala de aula favorece a concentração e a disciplina, sendo mais fácil para muitos alunos se manterem focados durante o período de aprendizagem. A formação presencial promove um senso de comunidade e colaboração, a partir do qual os participantes podem estabelecer redes de contato e apoio mútuo, essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Entre as limitações da modalidade presencial, destaca-se a necessidade de deslocamento, que pode ser um fator impeditivo para alguns participantes devido a custos, tempo ou distância. A rigidez dos horários é outra desvantagem, pois exige que todos os

envolvidos estejam presentes em um mesmo local e horário, o que pode não ser compatível com a agenda de todos.

A formação presencial exige uma infraestrutura adequada, que inclui salas de aula bem equipadas, acesso a materiais de ensino atualizados e, muitas vezes, tecnologia de apoio como projetores, computadores e internet. A qualidade da formação é diretamente influenciada pela capacidade do formador de envolver e motivar os participantes, além de sua habilidade em adaptar os conteúdos às necessidades do grupo. A avaliação da aprendizagem pode ser realizada de diversas formas, incluindo provas, apresentações, trabalhos em grupo e feedback contínuo, proporcionando uma visão abrangente do progresso dos participantes, como discutido por Almeida, Almeida e Araújo (2021).

A motivação dos participantes pode ser maior na formação presencial devido ao compromisso físico e à presença de colegas e formadores, que podem atuar como fonte de inspiração e suporte. Conforme Fialho, Sousa e Freire (2020), o contato humano facilita a construção de relacionamentos e a criação de um ambiente de aprendizagem mais engajado e dinâmico. Os formadores têm a oportunidade de utilizar técnicas de motivação e engajamento mais eficazes, como o uso de dinâmicas de grupo e atividades práticas que promovem a participação ativa dos alunos.

A preparação de uma formação presencial exige um planejamento, que inclui a definição de objetivos claros, a elaboração de um cronograma detalhado e a preparação de materiais didáticos. A logística envolve a organização do espaço físico, a disponibilização de recursos tecnológicos e a coordenação de todos os envolvidos para assegurar que a formação ocorra sem contratemplos. A avaliação contínua e o feedback dos participantes são essenciais para identificar áreas de melhoria e ajustar futuras sessões, garantindo a eficácia e a qualidade do processo educativo.

A formação semipresencial, também conhecida como ensino híbrido, tem emergido como uma alternativa inovadora no campo da educação, combinando elementos do ensino tradicional presencial com atividades realizadas a distância. Esse modelo aproveita as vantagens das tecnologias digitais para complementar e enriquecer o processo educativo. Segundo Beck (2018), a educação híbrida reflete as mudanças profundas que ocorrem na sociedade contemporânea, na qual a tecnologia permeia todos os aspectos da vida cotidiana. A alternância entre momentos de interação face a face onde ocorrem aulas, discussões e atividades práticas e períodos de estudo remoto, nos quais os alunos realizam tarefas online, participam de fóruns de discussão, assistem a vídeos educacionais e utilizam plataformas de aprendizagem digital é uma característica central dessa modalidade de ensino.

A estrutura da formação semipresencial é delineada para integrar, de forma equilibrada, os componentes presenciais e a distância. Geralmente, o planejamento inclui um cronograma que especifica os dias e horários das aulas presenciais, assim como as datas para a entrega de atividades online e participação em eventos virtuais. As aulas presenciais podem ocorrer em salas de aula tradicionais, laboratórios ou outros espaços educativos, enquanto as atividades a distância são facilitadas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que permitem o acesso a materiais didáticos, interação com professores e colegas, além de acompanhamento do progresso acadêmico.

Para Barbosa, Silva e Pinto (2021, p. 11),

A combinação de encontros presenciais e atividades a distância na formação semipresencial oferece uma série de benefícios e desafios. Entre as vantagens, destaca-se a flexibilidade proporcionada aos alunos, que podem gerenciar melhor seu tempo e conciliar os estudos com outras atividades pessoais e profissionais. Esse modelo é especialmente vantajoso para estudantes que precisam de um horário mais adaptável devido a compromissos de trabalho ou responsabilidades familiares. A flexibilidade permite também que os alunos avancem no conteúdo em seu próprio ritmo, revisitando materiais conforme necessário para consolidar o aprendizado.

A preparação dos professores para atuar na modalidade semipresencial também é fundamental. Os educadores precisam ser capacitados para utilizar as ferramentas digitais de ensino e adaptar suas estratégias pedagógicas para o ambiente online. Isso inclui a criação de materiais didáticos atrativos e interativos, a mediação de fóruns de discussão e a realização de avaliações a distância. A formação continuada dos docentes, por meio de cursos e workshops, é essencial para que possam acompanhar as inovações tecnológicas e metodológicas no campo da educação.

A comunicação eficaz entre alunos e professores é outro aspecto importante na formação semipresencial. A distância física pode representar uma barreira para a interação; por isso, é vital estabelecer canais de comunicação claros e acessíveis, como e-mails, chats, videoconferências e fóruns de discussão. A interação regular e de qualidade entre educadores e estudantes ajuda a manter o engajamento, esclarecer dúvidas e fornecer feedback construtivo, elementos fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem.

A avaliação dos alunos em um curso semipresencial deve ser planejada cuidadosamente para refletir o equilíbrio entre as atividades presenciais e a distância. Métodos de avaliação variados, que incluam provas, trabalhos escritos, projetos e participação em atividades online, são necessários para garantir uma análise abrangente do desempenho dos estudantes.

Ferramentas digitais podem ser utilizadas para monitorar a participação e o progresso dos alunos, permitindo uma avaliação contínua e formativa ao longo do curso.

A socialização entre os alunos é um aspecto que requer atenção na formação semipresencial. Embora os encontros presenciais favoreçam a interação e a construção de redes de relacionamento, as atividades a distância podem resultar em um sentimento de isolamento. Para mitigar esse risco, é importante promover atividades colaborativas online, como trabalhos em grupo, debates virtuais e projetos conjuntos, que incentivem a cooperação e o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes.

A formação semipresencial deve ser constantemente avaliada e ajustada para atender às necessidades dos alunos e às demandas do mercado educacional. A coleta de feedback dos participantes, a análise de resultados acadêmicos e o acompanhamento das tendências tecnológicas e pedagógicas são passos essenciais para o aprimoramento contínuo dessa modalidade de ensino. A combinação de encontros presenciais e atividades a distância tem o potencial de oferecer uma educação de qualidade, adaptada às exigências da sociedade contemporânea, desde que seja implementada com planejamento cuidadoso e suporte adequado.

4.3.2 Educação a distância (EaD)

A educação a distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade essencial na formação continuada de professores, caracterizando-se pela flexibilidade, acessibilidade e capacidade de superar barreiras geográficas. Esta modalidade permite que educadores de diversas localidades, muitas vezes distantes dos grandes centros urbanos, tenham acesso a cursos e capacitações que complementam e atualizam seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Segundo Gatti (2021), a EaD se adapta à rotina dos profissionais da educação, que podem conciliar os estudos com suas atividades laborais e pessoais, promovendo um aprendizado contínuo e personalizado.

Além dos AVAs, tecnologias como webinars, podcasts e aplicativos de comunicação instantânea têm sido amplamente utilizadas para complementar a formação a distância. Webinars, por exemplo, oferecem palestras e workshops ao vivo, permitindo a participação em tempo real de profissionais de diferentes regiões. Podcasts fornecem conteúdos em áudio que podem ser acessados a qualquer momento, facilitando o aprendizado em situações de mobilidade. Aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Telegram, são utilizados para manter uma comunicação rápida e eficiente entre alunos e tutores, criando uma rede de apoio e orientação constante.

Conforme asseveram Oliveira, Garbin e Pirillo (2021, p. 19),

As tecnologias e plataformas utilizadas na Educação a Distância são variadas e estão em constante evolução, refletindo os avanços tecnológicos e as necessidades dos usuários. Entre as ferramentas mais comuns estão os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como Moodle, Blackboard e Google Classroom, que oferecem uma gama de recursos interativos, como fóruns de discussão, videoconferências, quizzes e materiais didáticos digitais. Estas plataformas permitem uma interação dinâmica entre alunos e professores, promovendo um ambiente colaborativo e facilitando a troca de experiências e conhecimentos.

A acessibilidade e o alcance da modalidade EaD são aspectos fundamentais que contribuem para a democratização do ensino, oportunizando que pessoas com limitações físicas, residentes em áreas rurais ou com restrições de tempo tenham acesso a uma educação de qualidade. A flexibilidade de horários e a possibilidade de acessar o conteúdo de qualquer lugar com conexão à internet tornam essa modalidade inclusiva, ampliando as oportunidades de formação para um público mais diversificado. A EaD também promove a inclusão digital, incentivando o uso de tecnologias e ferramentas digitais, que são competências essenciais no mundo contemporâneo.

Maués e Camargo (2022) entendem que a avaliação dos resultados e a eficácia da EaD na formação docente envolvem a análise de diversos indicadores, como a satisfação dos participantes, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na prática profissional e o impacto na qualidade do ensino oferecido pelos professores formados, pois é eficaz na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a inovação no ensino. A flexibilidade da EaD permite uma maior personalização do aprendizado, atendendo às necessidades específicas de cada professor e promovendo uma formação mais significativa e relevante.

A educação a distância contribui para a construção de comunidades de prática, nas quais professores de diferentes contextos podem compartilhar desafios e soluções, enriquecendo suas práticas pedagógicas. Essas comunidades virtuais fomentam um ambiente de aprendizado colaborativo, que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. A possibilidade de realizar cursos e capacitações a partir de casa ou do local de trabalho reduz custos e tempo de deslocamento, aumentando a participação dos professores em programas de formação.

Para Nesi, Batista e Deimling (2021), programas de formação continuada a distância podem levar a melhorias significativas nas competências pedagógica e tecnológica dos professores:

A interação constante com colegas e tutores no ambiente virtual promove uma rica troca de experiências, que contribui para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e a adoção de práticas inovadoras. A EAD também facilita o acesso a conteúdos atualizados e de alta qualidade, elaborados por especialistas nas diversas áreas do conhecimento, garantindo uma formação de excelência (Nesi; Batista; Deimling, 2021, p. 11).

A integração de tecnologias digitais na formação docente também promove a familiarização dos professores com ferramentas que podem ser aplicadas em sala de aula, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. A EaD facilita a incorporação de recursos multimídia, como vídeos, animações e simuladores, que tornam o aprendizado mais dinâmico e engajador. Ao experimentar essas tecnologias em sua própria formação, os professores se tornam mais aptos a utilizá-las em suas práticas pedagógicas, beneficiando diretamente seus alunos.

4.4 Visão educacional e objetivos da formação continuada

A visão educacional que orienta a formação continuada no Brasil está fortemente ancorada nas teorias de diversos estudiosos como Tardif (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (2009), que enfatizam o desenvolvimento integral do docente, cujas contribuições são fundamentais para compreender os objetivos e a importância desse processo.

Freire (2003, 2018) defende que a educação é um ato político e que a formação continuada deve promover a autonomia e a emancipação dos professores. Freire enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, na qual o educador não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador de aprendizagens que promove a conscientização e a transformação social. Nesse sentido, a formação continuada deve propiciar espaços de reflexão coletiva, onde os professores possam analisar suas práticas e contextos, identificando possibilidades de inovação e melhoria.

Donald Schön (2000), por sua vez, contribui com a noção de “prática reflexiva”, destacando a importância da reflexão na ação e sobre a ação como componentes essenciais para o desenvolvimento profissional. O autor também argumenta que a formação continuada deve permitir aos professores a oportunidade de refletirem sobre suas experiências, confrontando teorias e práticas. Esse processo reflexivo é fundamental para a construção de um conhecimento profissional que é continuamente renovado e adaptado às novas realidades educacionais.

Os objetivos pedagógicos da formação continuada incluem a atualização dos conteúdos específicos das disciplinas, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a incorporação de tecnologias educacionais. Isso envolve a capacitação dos professores para a utilização de práticas pedagógicas inovadoras que possam aumentar a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos. A formação continuada busca também promover uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem, permitindo que os educadores ajustem suas estratégias de ensino para atender às necessidades diversificadas dos estudantes (Santos; Sá, 2021).

Os objetivos profissionais da formação continuada englobam o fortalecimento da identidade e da autonomia do professor, além de proporcionar um ambiente de colaboração e troca de experiências entre os pares. A formação continuada pretende criar uma cultura de aprendizagem permanente dentro das instituições escolares, onde o desenvolvimento profissional é valorizado e incentivado. Isso inclui a promoção de uma maior consciência sobre as responsabilidades éticas e sociais da profissão docente, bem como o incentivo à participação ativa dos professores em comunidades de prática e redes de aprendizagem. Como asseveram Nesi, Batista e Deimling (2021, p. 33),

Os impactos esperados da formação continuada na prática docente são diversos e significativos. Espera-se uma melhoria na qualidade do ensino, com professores mais bem preparados para planejar e executar aulas dinâmicas e interativas. A formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam aos professores lidar eficazmente com a diversidade em sala de aula, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. A aplicação de novas metodologias e o uso adequado das tecnologias educacionais são outros benefícios esperados, resultando em uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente para os alunos.

A qualidade da educação como um todo é impactada positivamente pela formação continuada. Com professores mais qualificados e motivados, é possível observar uma melhoria nos indicadores de desempenho escolar, como taxas de aprovação, rendimento acadêmico e índices de evasão. A formação continuada também contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, onde os alunos se sentem valorizados e encorajados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Dessa maneira, a formação continuada é vista como um pilar fundamental para a transformação do sistema educacional brasileiro.

A importância da formação continuada para a melhoria do sistema educacional brasileiro é incontestável. A educação de qualidade é um direito fundamental e um dos principais motores do desenvolvimento social e econômico. Investir na formação continuada

dos professores é investir no futuro do país, garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino de excelência. A formação continuada também é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial:

A formação continuada permite que os professores acompanhem as mudanças e inovações na área da educação, mantendo-se atualizados com as melhores práticas e teorias pedagógicas. Isso é particularmente importante em um mundo em rápida transformação, onde novas informações e tecnologias surgem constantemente. A capacidade de adaptação e a disposição para aprender continuamente são características fundamentais para qualquer profissional da educação que busca oferecer o melhor para seus alunos (Santos; Sá, 2021, p. 64).

O sistema educacional brasileiro enfrenta inúmeros desafios, incluindo a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão. A formação continuada é uma ferramenta estratégica para enfrentar esses desafios, proporcionando aos professores os recursos e o suporte necessários para implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESSA CONCEPÇÃO

5.1 Conceito de *práxis* pedagógica

A *práxis* pedagógica constitui um conceito central na educação, representando a interseção dialética entre teoria e prática. Este conceito destaca a importância de uma abordagem educativa que vai além da simples transmissão de conhecimentos, conforme criticado por Dewey (1916), promovendo uma reflexão crítica e uma ação transformadora no processo de ensino e aprendizagem. A *práxis* pedagógica, portanto, não é apenas uma atividade prática, mas um processo reflexivo que implica uma constante interrogação sobre a realidade educacional e uma busca por formas de transformá-la.

Essa teoria não é vista como um conjunto de verdades absolutas a serem aplicadas mecanicamente, mas como uma ferramenta para entender e interpretar a realidade educacional. A prática, por sua vez, não é meramente a execução de técnicas e métodos, mas um espaço de experimentação e transformação. De acordo com Pimenta (2022), a teoria educacional deve ser constantemente revisitada e reavaliada à luz das experiências práticas, e estas devem ser informadas e guiadas por uma compreensão teórica crítica.

Nesse sentido, é um processo dinâmico e contínuo, que requer dos educadores uma postura de constante aprendizado e adaptação. A ação transformadora não se limita a mudanças pontuais ou superficiais, mas busca uma transformação profunda e sustentável das práticas educativas e das condições sociais em que se inserem.

A *práxis* pedagógica também implica um compromisso ético com a educação como prática de liberdade, conforme defendido por Freire (2003, 2018). Esse compromisso se traduz na busca por uma educação que respeite e valorize a dignidade humana, que promova a justiça social e que capacite os indivíduos a exercerem sua cidadania plena. A *práxis* pedagógica, nesse sentido, é inseparável de uma visão ética e política da educação, que vê o processo educativo como um meio de promover a emancipação e a transformação social.

A interação entre teoria e prática na *práxis* pedagógica é mediada pelo diálogo, entendido não apenas como uma troca de informações, mas como um processo de construção conjunta de conhecimentos e de significados em um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo.

5.2 Fundamentos teóricos da *práxis* pedagógica

A *práxis* pedagógica contemporânea é ancorada em diversos fundamentos teóricos que contribuem para a compreensão e a eficácia das práticas educativas. Entre esses fundamentos, destaca-se o pensamento de Freire (1996), que propôs uma educação libertadora e dialógica, para a qual o processo de ensino-aprendizagem é como um ato comunicativo e colaborativo. Também enfatiza a importância do contexto cultural e social do aluno, defendendo uma abordagem que considera o conhecimento prévio e as experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para a construção do saber.

A teoria de Vygotsky (1984) também é um pilar essencial para a *práxis* pedagógica, especialmente com seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky (1984) argumenta que a aprendizagem é um processo social e que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação com outros indivíduos mais experientes. A ZDP representa o espaço entre o que o aprendiz pode fazer sozinho e o que ele pode alcançar com a ajuda de um mentor, enfatizando a importância do papel do educador como facilitador do conhecimento.

Piaget (1971) oferece outra perspectiva teórica relevante com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que descreve como as crianças constroem conhecimento através de estágios distintos. O autor propõe que a aprendizagem é um processo ativo a partir do qual os estudantes interagem com o ambiente e constroem seu entendimento do mundo. A teoria piagetiana valoriza a importância da descoberta e da experiência direta no processo educativo, destacando a necessidade de atividades práticas e exploratórias na sala de aula.

A abordagem de Bruner (1973) complementa essas teorias; no entanto, diferentemente de Vygotsky e Piaget, Bruner se dedicou a estudar o ensino, pois defendia que a educação deveria ser organizada de modo a permitir que os alunos descobrissem princípios por si mesmos, ou seja, construíssem significados e interpretassem em o mundo. A ideia de espiral do currículo, na qual os conceitos são revisitados em diferentes níveis de complexidade ao longo do tempo, é um elemento chave em sua teoria.

A teoria crítica da educação, influenciada por pensadores como Adorno e Max Horkheimer (1985), oferece uma análise das relações de poder dentro do sistema educacional. Essa perspectiva critica as formas pelas quais a educação pode reproduzir desigualdades sociais e econômicas, propondo uma pedagogia que busca emancipar os indivíduos e promover a justiça social. A teoria crítica encoraja os educadores a desafiar as estruturas opressivas e a fomentar um pensamento crítico entre os alunos.

Dessa forma, a pedagogia de competências, baseada nas ideias de educadores como Perrenoud (1999), foca no desenvolvimento de habilidades e competências específicas que preparem os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Esta abordagem enfatiza a integração do conhecimento teórico com habilidades práticas, promovendo uma educação mais aplicada e relevante para a vida cotidiana e o mercado de trabalho.

Seguindo nesse viés, o construtivismo social, uma extensão das ideias de Vygotsky, reforça a noção de que o conhecimento é construído socialmente através da interação e da colaboração. Esta perspectiva valoriza o trabalho em grupo e as atividades colaborativas, de forma que os alunos aprendem uns com os outros, compartilhando conhecimentos e experiências. A prática pedagógica, nesse contexto, deve criar um ambiente que facilite essas interações e encoraje a troca de ideias.

O pragmatismo, representado por filósofos como Dewey (1938), também oferece contribuições significativas à *práxis* pedagógica e argumenta que a educação deve ser centrada na experiência do aluno e que o aprendizado é mais efetivo quando conectado a problemas reais e relevantes para a vida dos estudantes. A escola deve ser vista como uma comunidade democrática onde os alunos participam ativamente de seu próprio processo educativo.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) destaca a importância do conhecimento prévio e da estrutura cognitiva existente dos alunos para a assimilação de novos conteúdos. O autor também sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando o novo material é ancorado em conceitos já conhecidos pelos alunos, facilitando a integração e a retenção do conhecimento.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) desafia a visão tradicional de inteligência como uma capacidade única e generalizada e afirma que existem diferentes tipos de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, cada uma representando formas distintas de processamento da informação. Esta teoria implica que a educação deve ser diversificada e adaptada para atender às diferentes capacidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

A educação transformadora, por exemplo, é uma abordagem que visa não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a transformação das perspectivas dos alunos. Baseada nas ideias de Freire, esta teoria enfatiza a importância do diálogo e da reflexão crítica, encorajando os alunos a questionar e a desafiar as injustiças sociais. Ao aplicar esses princípios na prática educativa, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que fomentem o pensamento crítico e a emancipação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

A teoria sócio-histórica, desenvolvida por Vygotsky, também oferece *insights* valiosos para a prática pedagógica. Esta teoria destaca o papel fundamental da interação social no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que o aprendizado é mediado culturalmente e ocorre através da interação com outros. Na prática, isso implica que os educadores devem criar oportunidades para a colaboração e a construção conjunta de conhecimento, aproveitando as diversas experiências culturais dos alunos para enriquecer o processo educativo. Essa abordagem não só promove a aprendizagem, mas também valoriza a diversidade cultural e fomenta um ambiente inclusivo.

5.2.1 Teoria crítica de Paulo Freire

A teoria crítica de Paulo Freire (1970, 1996, 2003, 2018) apresenta uma abordagem revolucionária na educação, destacando a importância da educação libertadora, da conscientização e do diálogo. Freire, educador e filósofo brasileiro, propôs uma pedagogia que visa à emancipação dos oprimidos (pelo capitalismo) através de um processo educativo que promove a consciência crítica. Este modelo educacional contrasta com o ensino tradicional, que ele descreveu como “bancário”, no qual o professor deposita conhecimento nos alunos, que são passivos receptores.

A educação libertadora, segundo Freire, é um processo de transformação social, baseada na ideia de que a educação deve permitir que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade social, política e econômica. Freire acredita que a educação deve capacitar os indivíduos a questionar e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a injustiça e a desigualdade. Ele afirmou: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1970, p. 38).

A conscientização, ou “conscientização”, é um conceito central na teoria de Freire e trata-se do processo pelo qual os indivíduos adquirem uma compreensão crítica da sua realidade social, reconhecendo as causas da opressão e identificando os meios para transformá-la. A conscientização vai além da mera aquisição de conhecimento; envolve um entendimento profundo das condições de vida e das relações de poder que moldam a sociedade. Para Freire, a conscientização é um processo ativo, em que os educandos são incentivados a refletir sobre sua própria experiência e a relacioná-la com a realidade mais ampla.

Outro elemento essencial da teoria freiriana é o diálogo:

O diálogo é outra pedra angular da teoria freiriana. Para Freire, o diálogo é uma prática essencial para a educação libertadora. Ele rejeita a noção de que a educação é um processo unidirecional, onde o professor transmite conhecimento aos alunos. Em vez disso, ele propõe um modelo dialógico, onde professores e alunos aprendem juntos através da troca de ideias e experiências. O diálogo promove um ambiente de respeito mútuo e cooperação, onde todos os participantes são vistos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. A educação autêntica não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo (Freire, 1970, p. 32).

A *práxis* pedagógica, na visão de Freire, deve ser uma prática reflexiva e transformadora que envolva a ação e a reflexão crítica sobre essa ação, num ciclo contínuo de aprendizagem e transformação. É por meio da *práxis* que a teoria se materializa na prática educativa, permitindo que os educandos não apenas compreendam sua realidade, mas também atuem para transformá-la. Freire enfatiza que a educação deve ser um ato político, consciente e comprometido com a luta pela justiça social.

As ideias de Paulo Freire têm uma profunda influência na *práxis* pedagógica, pois encorajam os educadores a verem seus alunos como parceiros no processo educativo, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Esta abordagem promove uma educação mais participativa e inclusiva, na qual os alunos se tornam agentes de sua própria aprendizagem. A educação, nesse contexto, deixa de ser um processo passivo e se torna um meio de empoderamento e transformação social.

A transformação social através da educação é um dos objetivos fundamentais da teoria crítica de Freire, capaz de capacitar os indivíduos a reconhecer e desafiar as injustiças e opressões que enfrentam. A educação, portanto, não é apenas uma preparação para a vida, mas uma parte integral da luta pela justiça e pela equidade. Freire argumenta que a educação deve ser um processo contínuo de conscientização e ação, que leva à emancipação dos indivíduos e à transformação das estruturas sociais.

A teoria de Freire também destaca a importância do contexto cultural e histórico na educação. A educação deve ser contextualizada, levando em consideração a realidade e as necessidades dos educandos. Isso implica que os currículos e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis, respondendo às condições específicas de cada comunidade.

5.2.2 Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida na década de 1960 (Ausubel, 1968), propõe que a aprendizagem ocorra de maneira mais eficaz quando os novos conceitos

são relacionados ao conhecimento prévio do aluno. Também enfatiza que a estrutura cognitiva existente, que é o conjunto de conceitos, ideias e informações que o indivíduo já possui, serve como uma base sobre a qual novos conhecimentos são incorporados. Esta teoria contrapõe-se à aprendizagem mecânica, na qual a memorização de informações desconectadas e sem significado predomina, destacando a importância da compreensão e da integração significativa dos novos conteúdos.

A estrutura cognitiva, conforme definida por Ausubel (1968), é uma rede de conceitos interligados que se desenvolve ao longo do tempo. Para que a aprendizagem significativa ocorra, os novos conteúdos devem ser potencialmente significativos, ou seja, devem possuir uma lógica e uma estrutura que possam ser compreendidas pelo aluno e ele deve estar disposto a relacionar o novo conhecimento com a sua estrutura cognitiva preexistente. Essa predisposição é essencial, pois não tem a intenção de estabelecer conexões; mesmo conteúdos potencialmente significativos podem ser aprendidos de forma mecânica. O processo de aprendizagem significativa envolve a interação entre novos conhecimentos e a estrutura cognitiva existente, resultando em uma modificação da própria estrutura cognitiva:

Na prática pedagógica, a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa implica em diversas estratégias. Uma das mais importantes é o uso de organizadores prévios, que são ferramentas introdutórias apresentadas antes do novo material de aprendizagem. Os organizadores prévios ajudam a preparar a mente do aluno, fornecendo um quadro de referência para os novos conteúdos. Eles podem ser metáforas, resumos ou conceitos mais gerais que facilitam a assimilação dos novos conhecimentos, criando pontos de ancoragem na estrutura cognitiva existente do aluno. Este método torna o processo de aprendizagem mais eficiente, pois oferece uma estrutura prévia que facilita a incorporação de novos dados (Ausubel, 1968, p. 154).

A teoria da aprendizagem significativa também destaca a importância da estruturação do conteúdo de forma hierárquica. Ausubel sugere que os conceitos mais gerais e inclusivos devem ser ensinados primeiro, seguidos pelos mais específicos e detalhados. Essa abordagem permite que os alunos compreendam os princípios fundamentais antes de se aprofundarem em particularidades, facilitando a integração dos novos conhecimentos com os conceitos já adquiridos. Ensinar conceitos em uma sequência lógica e organizada melhora a retenção e a aplicabilidade do conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda.

A teoria da aprendizagem significativa tem implicações profundas para a pedagogia contemporânea. Em um mundo onde a informação está facilmente acessível, a capacidade de compreender, integrar e aplicar conhecimentos é mais valiosa do que a simples memorização de dados. Esta abordagem fornece um quadro teórico robusto para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais profunda e significativa, capacitando os alunos a se tornarem pensadores críticos e aprendizes ao longo da vida. Esta teoria é particularmente relevante em contextos educacionais que buscam formar indivíduos capazes de analisar e resolver problemas complexos, utilizando o conhecimento de maneira eficaz e criativa.

A teoria também tem relevância significativa para a educação tecnológica e online, na qual a interação direta com o professor pode ser limitada. Em tais ambientes, é ainda mais importante projetar materiais educativos que sejam potencialmente significativos e que ajudem os alunos a fazer conexões com seu conhecimento prévio. Ferramentas como mapas conceituais, que visualizam as relações entre diferentes conceitos, podem ser particularmente úteis neste contexto. Essas ferramentas permitem que os alunos vejam a estrutura do conhecimento e compreendam como os novos conceitos se relacionam com o que já sabem, facilitando a aprendizagem independente e autônoma.

5.2.3 Abordagem construtivista de Jean Piaget e Lev Vygotsky

Piaget (1971) e Vygotsky (1984), influentes na psicologia educacional, contribuíram significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem através de suas teorias construtivistas. A teoria construtivista de Piaget destaca a importância do desenvolvimento cognitivo, enfatizando que a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos constroem seu próprio conhecimento a partir de suas experiências. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, cada um caracterizado por diferentes capacidades de pensamento. Esses estágios incluem o sensório-motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal, cada um representando uma progressão na complexidade e na abstração do pensamento.

Piaget (1971) argumentou que as crianças são pequenos cientistas, constantemente explorando e testando o mundo ao seu redor. Elas constroem esquemas, ou estruturas mentais, que utilizam para organizar e interpretar informações. Quando enfrentam novas informações, elas podem assimilá-las nos esquemas existentes ou acomodá-las, modificando os esquemas para incorporar as novas informações. Esse processo contínuo de assimilação e acomodação é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

A visão de Piaget enfatiza que a educação deve ser adaptada ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que ela explore e descubra conceitos por si mesma. A autonomia no processo de aprendizagem é fundamental, pois possibilita à criança

desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, elementos centrais para a construção de conhecimento de maneira ativa e reflexiva.

Vygotsky (1984) colocou grande ênfase na interação social e na mediação como componentes centrais do processo de aprendizagem. Ele argumentou que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelo ambiente social e cultural, introduzindo também – como mencionamos anteriormente – o conceito de ZDP, que representa a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais competente. A ZDP destaca a importância do suporte e da orientação na aprendizagem, sugerindo que o ensino eficaz deve ocorrer dentro dessa zona, onde a criança é desafiada, mas ainda assim capaz de ter sucesso com assistência. A colaboração entre pares e a orientação de figuras mais experientes são vistas como essenciais para a progressão cognitiva, promovendo uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

Segundo o autor,

A linguagem e outras ferramentas culturais são mediadoras do pensamento e da aprendizagem. A linguagem, em particular, é vista como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que as crianças internalizem e organizem suas experiências. Através da interação com outros, as crianças aprendem a usar a linguagem para pensar e resolver problemas, o que facilita a internalização de novos conhecimentos. A linguagem serve não apenas como meio de comunicação, mas também como ferramenta de pensamento, permitindo a construção e a manipulação de conceitos complexos. A mediação cultural, portanto, é vista como um facilitador indispensável no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1984, p. 61).

A aplicação das teorias de Piaget e Vygotsky na *práxis* pedagógica leva a abordagens educacionais que valorizam tanto a exploração individual quanto a colaboração social. A pedagogia construtivista, baseada em Piaget, incentiva atividades que permitem às crianças explorar, experimentar e descobrir por si mesmas. Isso pode incluir a aprendizagem baseada em projetos – por meio dos quais os alunos investigam questões ou problemas reais – ou o uso de materiais manipulativos que permitem a experimentação prática de conceitos abstratos. A exploração ativa de conceitos e a resolução de problemas práticos são estratégias pedagógicas que fomentam um aprendizado mais significativo e duradouro, alinhando-se com os princípios piagetianos de construção ativa do conhecimento.

A mediação cultural é outra aplicação importante das teorias de Vygotsky na educação. Ferramentas e recursos culturais, como a linguagem, os símbolos e as tecnologias, são integrados nas práticas de ensino para facilitar a aprendizagem. Isso pode incluir o uso de diálogos, discussões e debates para promover o desenvolvimento da linguagem e do

pensamento crítico, bem como a incorporação de tecnologias digitais que mediam o acesso a informações e a colaboração entre os alunos. A utilização de contextos culturais relevantes e a inclusão de ferramentas tecnológicas modernas ajudam a conectar o aprendizado às experiências de vida dos alunos, tornando-o mais relevante e aplicável.

O desenvolvimento cognitivo e a interação social, conforme discutido por Piaget e Vygotsky, são fundamentais para entender como as crianças aprendem e como os educadores podem apoiar eficazmente esse processo. Ao integrar as perspectivas desses dois teóricos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que não apenas respeitem os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também promovam a interação social e a mediação cultural como meios para enriquecer a aprendizagem. A *práxis* pedagógica inspirada nas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky é caracterizada por uma abordagem holística, que reconhece a complexidade e a interdependência dos fatores cognitivos e sociais na educação. A integração dessas teorias no ambiente escolar resulta em práticas pedagógicas que valorizam a curiosidade, a colaboração e o contexto cultural dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo.

A prática pedagógica que emerge da síntese das ideias de Piaget e Vygotsky sugere que os educadores devem criar ambientes ricos em estímulos e interações, onde as crianças são incentivadas a explorar e questionar, mas também recebem o suporte necessário para superar desafios. As atividades de aprendizagem devem ser desenhadas para estimular a curiosidade e a experimentação, enquanto, ao mesmo tempo, promovem a colaboração e o diálogo entre os alunos. O papel do educador é visto como o de um facilitador e mediador, que fornece orientação e suporte conforme necessário, mas que também permite espaço para que os alunos assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Essa abordagem integrada promove não apenas o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conhecimento, mas também a formação de habilidades sociais e culturais que são essenciais para a vida em sociedade. Com isso, abordaremos de forma global as metodologias ativas, dado que não fazem parte do nosso objeto de investigação.

5.3 Metodologias ativas de ensino

Diante dos estudos realizados, entende-se que as metodologias ativas são recursos indispensáveis para tornar a aprendizagem atrativa e significativa. Este aspecto se destaca, sobretudo, na implementação da *práxis* pedagógica, pois possibilita a reflexão e (re)significação do fazer pedagógico do professor. Nesse sentido, Moran (2013) argumenta que a prática docente

reflexiva é importante, pois busca potencializar o processo de ensino, uma vez que a aprendizagem deve “ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referências teórico-práticas” (Moran, 2013, p. 83).

As metodologias ativas de ensino representam um conjunto de práticas pedagógicas que visam transformar o papel do aluno de receptor passivo de informações para um participante ativo no processo de aprendizagem. Tais metodologias promovem uma experiência educacional mais envolvente e significativa, na qual o foco se desloca do ensino tradicional centrado no professor para uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo educativo. Lilian Bacich e José Moran, em sua obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2018), destacam a importância dessas práticas dinâmicas e adaptadas às necessidades contemporâneas para o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica. Apesar de reconhecermos a importância dos tipos de metodologias ativas para o atual contexto educacional, não os abordaremos aqui, dado que não fazem parte do objetivo desta pesquisa.

A implementação de metodologias ativas de ensino requer uma mudança cultural nas instituições educacionais. É necessário promover um ambiente que valorize a inovação pedagógica e ofereça suporte aos professores na adoção dessas práticas. Isso inclui a oferta de formação contínua, o compartilhamento de boas práticas e o desenvolvimento de uma infraestrutura tecnológica adequada. A colaboração entre professores, gestores e a comunidade escolar é fundamental para a criação de um ecossistema de aprendizagem dinâmico e centrado no aluno. Bacich e Moran (2018) ressaltam a importância de um suporte institucional robusto para a efetiva implementação das metodologias ativas, destacando a necessidade de um esforço colaborativo para transformar a cultura educacional.

Ao promover um aprendizado mais engajado e centrado no aluno, essas metodologias não apenas melhoram os resultados acadêmicos, mas também preparam os estudantes para serem cidadãos críticos, criativos e colaborativos no século XXI. Bacich e Moran (2018) concluem que a adoção de metodologias ativas é essencial para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do futuro com competência e confiança, transformando a educação em um processo verdadeiramente inovador e transformador.

Além dessas mais conhecidas, também ressaltamos as metodologias inovativas discutidas por Cavalcanti e Filatro (2018) como uma abordagem pedagógica que busca integrar inovação e ação no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais dinâmica, participativa e voltada para a resolução de problemas reais. Cavalcanti e Filatro (2018) organizam as inovações em educação em quatro grupos de metodologias: ativas, ágeis,

imersivas e analíticas. Como não é nosso objeto de pesquisa, não será realizado o detalhamento de cada uma das metodologias; fica a bibliografia para aprofundamento.

Portanto, a *práxis* pedagógica pode ser refinada com a incorporação das metodologias ativas e inov-ativas ao cotidiano das instituições formais de aprendizagem e a seus projetos pedagógicos.

6 REVISITANDO O CAMINHO EMPREENDIDO NA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico que orientou esta pesquisa, incluindo a natureza do estudo, a seleção dos participantes, 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 foram abordados os aspectos concernentes ao armazenamento e descarte adequado dos documentos obtidos ao longo da pesquisa.

Vale frisar que esta investigação integra um amplo projeto de pesquisa, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco, orientadora desta pesquisa, e voltado para 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), na Espanha.

Além disso, é relevante mencionar que este estudo foi realizado em conjunto com as colegas do mesmo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Nesse contexto, a colega Quézia de Souza de Lima investiga a (re)significação da educação escolar a partir da prática docente no contexto pandêmico, enquanto Clei Cenira Giehl conduz a pesquisa intitulada *Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?*

6.1 Conceito de pesquisa

Amparando-nos na teoria de Minayo (1994), entendemos por pesquisa todo o percurso realizado desde o início do projeto:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 1994, p. 17).

A citação de Minayo destaca a profunda interdependência entre pesquisa, ensino e prática, sugerindo que a pesquisa é o motor que mantém o ensino relevante e alinhado com a realidade do mundo. Ao afirmar que a pesquisa “vincula pensamento e ação”, a autora sublinha

a ideia de que a produção de conhecimento não é um exercício puramente teórico ou abstrato; pelo contrário, está enraizada em questões concretas da vida prática.

Esse ponto de vista critica implicitamente abordagens acadêmicas que se isolam da realidade, defendendo que o verdadeiro valor do conhecimento reside na sua capacidade de enfrentar e resolver problemas do cotidiano. A citação também sugere que a pesquisa é um processo dinâmico, que exige constante atualização e revisão do que é ensinado, a fim de refletir as mudanças e desafios do mundo.

Diante desta concepção de pesquisa que visa aproximar a teoria da realidade vivenciada pelos professores, buscou-se perceber pelas respostas ao questionário *quais são os elementos motivadores para a (re)significação da prática pedagógica*. Nesse sentido, concluímos que a abordagem mais condizente seria a qualitativa, pois, segundo defendem Gatti e André (2011, p. 30-31),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

O enfoque qualitativo da pesquisa apresenta como intencionalidade a descrição, pois apresenta o fenômeno a ser investigado e o processo pelo qual os resultados foram alcançados. Para compreender esses fenômenos ligados à formação continuada de professores da rede pública estadual brasileira, foram elaborados questionários constituídos com perguntas abertas e fechadas a fim de capturar as perspectivas dos participantes em relação à temática em questão.

Esse método, segundo Minayo (2008), 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.

Quanto aos objetivos metodológicos, trata-se de pesquisa descritiva, pois buscou 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 permitiram compreender melhor o objeto de estudo.

Os dados coletados compreendem o lapso temporal de 2019 a 2023 e foram utilizados de forma descritiva para compreensão do processo. A abordagem descritiva, nesse caso, visou retratar com precisão as características, comportamentos e relações presentes no contexto educacional dos professores do Ensino Fundamental, sem manipulação ou controle do pesquisador sobre o ambiente estudado. O uso de técnicas de pesquisa de campo permitiu um mergulho profundo nas perspectivas dos participantes, possibilitando a identificação de categorias 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.

Ao longo da pesquisa, foram analisadas 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 frágeis, para não dizer superficiais, que orientam a formação dos docentes, proporcionando uma compreensão aprofundada das abordagens adotadas em diferentes contextos.

Além das abordagens bibliográfica e documental, a presente pesquisa adotou uma abordagem de campo; nesse contexto, foi disponibilizado um formulário eletrônico hospedado na plataforma *Google Forms* para a coleta de dados junto aos participantes. 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.

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. Para isso, os dados qualitativos coletados durante a investigação foram apreciados por meio da metodologia de análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2006). Trata-se de uma avaliação qualitativa das informações textuais e discursivas, incorporando componentes da análise de conteúdo, de discurso e sua fundamentação reside na descrição e interpretação dos dados. A utilização da ATD tem se mostrado uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma

abordagem que exige constantemente a (re)construção de novos caminhos. Para a realização da ATD (Moraes; Galiazzi, 2006, 2007, 2022) têm-se delineadas três fases indicadas pelos autores: desmontagem do texto (unitarização); estabelecimento de relações (categorização), e captação do novo emergente.

A primeira fase – denominada UNITARIZAÇÃO – foi a desmontagem do texto e consiste na fragmentação das informações obtidas visando identificar os sentidos dos textos em seus diversos aspectos, definindo a amplitude das unidades de análise. As unidades de análise, *a priori*, contaram com categorias definidas como “formação continuada de professores”, “*práxis* pedagógica” e “elementos mobilizadores”; no entanto, emergiram outras consoantes aos dados coletados em campo e a partir da desconstrução do texto. Autores relevantes, como Geraldini (1997), Freire (1996) e Pimenta (2002) discutem a formação de professores e suas implicações que também serão identificados nessa fase.

A segunda fase da ATD – CATEGORIZAÇÃO – foi o momento de categorizar as unidades construídas na etapa anterior. Algumas categorias foram definidas previamente na fase exploratória como “(re)construção da prática docente” e “desafios da educação na contemporaneidade”. Após a coleta de dados, foi possível elencar outras cinco categorias: a) inovação metodológica – ressignificação da prática pedagógica; b) planejamento escolar; c) profissionalidade docente – processo coletivo; d) valorização da carreira docente – desafio no Brasil; e) reflexão sobre a prática – oportunidade de ressignificar e estabelecer relações entre categorias e informações analisadas, passando à possibilidade de construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

A terceira fase – CAPTAÇÃO DO NOVO EMERGENTE –, também conhecida como comunicação e identificada pela criação do metatexto, visa seguir as etapas sugeridas e alcançar a produção do texto. O pesquisador deve adotar sua posição como sujeito na pesquisa e nas impressões realizadas e esse processo acontece quando há uma imersão profunda no objeto ou campo de pesquisa.

O uso da ATD como encaminhamento de análise de dados demandou da investigadora a construção e reconstrução de suas compreensões sobre a pesquisa ao longo do processo; portanto, exigiu uma investigação aprofundada e contextualizada sobre quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores que possibilitam uma (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade.

Tal inquietude impulsiona ouvir os respondentes em suas aspirações e, simultaneamente, compreender o contexto no qual a educação se encontra. Dessa forma, os resultados desse estudo podem dar origem a novos entendimentos sobre o tema proposto,

permitindo inferências na realidade educacional e indicando novos caminhos a serem traçados na área da gestão educacional.

6.2 Participantes da pesquisa

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi iniciada a etapa de engajamento dos respondentes à pesquisa. A escolha dos participantes se fundamentou em função de que são regidos por um conjunto comum de normativas, diretrizes e documentos que regulamentam a formação continuada. Dessa forma, as vozes dos professores permitiram 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.

Ser alunos ou ex-alunos de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foi o segundo critério considerado para a escolha dos respondentes, a fim de que a pesquisa contasse com profissionais que, de certa forma, pudessem analisar criticamente o contexto no qual estão inseridos ao se tratar de formação continuada de professores. Esses profissionais, por buscarem uma formação profissional mais específica, possuem um repertório acadêmico mais sólido e experiência em pesquisa. Suas opiniões e perspectivas foram valiosas para contribuir com propostas de melhoria na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A pesquisa contribuiu para, futuramente, a formulação de novas 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 para melhorar a formação e atuação de todos os professores.

A amostragem dos participantes da pesquisa foi cuidadosamente delineada com o objetivo de obter uma representação significativa e diversificada de professores do Ensino Fundamental, atuantes em diferentes áreas do conhecimento, contemplando os 27 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, sendo analisados os 10 primeiros respondentes por estado.

Com o objetivo de assegurar uma ampla e representativa constituição do *corpus* investigativo, foram delineadas estratégias de busca pelos participantes, as quais foram conduzidas pelos seguintes passos:

- 1) A busca pela parceria com instituições de *stricto sensu* a fim de contatar e engajar alunos e egressos para responder a pesquisa enviada a partir do link do formulário Google. Vale salientar que algumas secretarias burocratizaram o processo de autorização da pesquisa com exigência de documentação que inviabilizou em tempo hábil o desenvolvimento da pesquisa naqueles estados.
- 2) Contato com associações de professores – como os sindicatos de professores locais, regionais ou nacionais – para divulgar a pesquisa e solicitar o apoio na convocação dos participantes.
- 3) Contato direto com as redes estaduais de ensino para solicitar a permissão e apoio para conduzir a pesquisa com os professores da rede.
- 4) Redes sociais e fóruns online utilizando plataformas como *Facebook*, *LinkedIn* ou grupos específicos de professores para divulgar a pesquisa e convidar os participantes.
- 5) Foi realizada uma pesquisa de e-mail na plataforma Lattes e, posteriormente, foram enviados convites personalizados explicando os objetivos da pesquisa e a importância da participação.

Como critério de exclusão, não fazem parte da pesquisa os professores que estiveram em afastamento (atestado) ou exercendo outra atividade na escola, que não a docência, no período definido para a pesquisa. Quanto à composição do *corpus*, inicialmente, foi planejado obter dados dos 27 estados da federação, sendo analisados os dez primeiros respondentes por estado. No entanto, mesmo com todos os procedimentos de busca, obteve-se 17 estados que responderam ao questionário. Apesar da flexibilidade em relação ao número de participantes, a pesquisa manteve seu rigor metodológico e alcance de seus objetivos, diante dos desafios na coleta de dados.

No quadro 8 a seguir, estão discriminadas as universidades que oferecem os programas de pós-graduação *stricto sensu* aos quais os respondentes da pesquisa estão vinculados:

Quadro 8 – Demonstrativo das universidades com Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de cada Estado, por região

NORTE		
ACRE – AC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC) Nádson Araújo dos Santos (Coordenador) ppg.educacao@ufac.br	M

AMAZONAS – AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM) Camila Ferreira da Silva (Coordenadora) ppge@ufam.edu.br	M/D
RORAIMA – RR	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR) Cinara Franco Rechico Barberena (Coordenadora) ppgeduc@ufr.br	M
RONDÔNIA – RO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR) Rafael Fonseca de Castro (Coordenador) mestradoeducacao@unir.br	M
AMAPÁ – AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP) Ilma de Andrade Barleta (Coordenador) mestradoppged@unifap.br	M
PARÁ – PA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA) Marta Genú Soares (Coordenadora) ppged@uepa.br	M/D
TOCANTINS – TO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – PALMAS (UFT) Jocyleia Santana dos Santos (Coordenadora) ppgedu@uft.edu.br	M
NORDESTE		
MARANHÃO – MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA) Lucinete Marques Lima (Coordenadora) meducacao@ufma.br	M/D
PIAUI – PI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI (FUFPI) Elmo de Souza Lima (Coordenador) ppged@ufpi.edu.br	M/D
CEARÁ – CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE) José Airton de Freitas Pontes Junior (Coordenador) ppge@uece.br	M/D
BAHIA – BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) Núbia Regina Moreira (Coordenadora) ppged@uesb.edu.br	M/D
PERNAMBUCO – PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UPE) Alice Miriam Happ Botler (Coordenadora) ppgedu@ufpe.br	M/D

PARAÍBA – PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA) (UFPB-JP) Jorge Fernando Hermida Aveiro (Coordenador) ppge@ce.ufpb.br	M/D
RIO GRANDE DO NORTE – RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN) Luciane Terra dos Santos Garcia (Coordenadora) ppged@ce.ufrn.br	M/D
SERGIPE – SE	UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT-SE) Cristiano de Jesus Ferronato (Coordenador) pped@unit.br	M/D
ALAGOAS – AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL) Givanildo da Silva (Coordenador) ppgeufal@capes.gov.br	M/D
SUDESTE		
ESPÍRITO SANTO – ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) Wagner Dos Santos (Coordenador) ppgeufes@yahoo.com.br	M/D
RIO DE JANEIRO – RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA) Rita de Cássia Pereira Lima (Coordenadora) pro-reitoriappgq@estacio.br	M/D
SÃO PAULO – SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE) José Eustáquio Romão (Coordenador) jer@uninove.br	M/D
MINAS GERAIS – MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUCMINAS) Simão Pedro Pinto Marinho (Coordenador) pged@pucminas.br	M/D
CENTRO-OESTE		
MATO GROSSO DO SUL – MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB) José Licínio Backes (Coordenador) ppge@ucdb.br	M/D
MATO GROSSO – MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) Tereza Fernandes (Coordenadora) ppge.ie@ufmt.br	M/D
GOIÁS – GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS) Cláudia Valente Cavalcante (Coordenadora) pos.edu@pucgoias.edu.br	M/D

BRASÍLIA – DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB) Renato de Oliveira Brito (Coordenador) educacao@pos.ucb.br	M/D
SUL		
PARANÁ – PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP) Fausto dos Santos Amaral Filho (Coordenador) ppged@utp.br	M/D
SANTA CATARINA – SC	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECO) Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (Coordenadora) ppge@unochapeco.edu.br	M/D
RIO GRANDE DO SUL – RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUI) Sidinei Pithan da Silva (Coordenador) poseduca@unijui.edu.br	M/D

Fonte: quadro elaborado pelas autoras a partir de dados da Plataforma Sucupira (2023).

6.3 Procedimentos éticos

Quanto aos riscos da pesquisa, classificou-se como pesquisa de riscos mínimos, pois não ofereceu aos participantes nenhuma exposição diferente daquelas que já vivenciam nas suas atividades cotidianas. Cabe ressaltar que, mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, as pesquisadoras ficaram atentas a qualquer manifestação de incômodo dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que, mesmo não previstos como risco, poderiam ser deflagrados pelos participantes, tomando assim, as medidas necessárias.

Foram respeitadas todas as normas previstas na Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), conforme trata em seu artigo 1º:

Art.1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Como a participação na pesquisa 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 permitiu responder quando julgar melhor

e mais confortável para essa ação. Os benefícios foram diretos, uma vez que a temática é importante e contribuiu, sobremaneira, para a construção de novos conhecimentos.

A preservação da privacidade e o anonimato dos participantes foram fundamentais para assegurar esses aspectos; adotamos medidas específicas que garantiram um ambiente seguro para a participação. Cada participante recebeu um código único, que consiste em uma letra do alfabeto, selecionada aleatoriamente por meio de sorteio, associada ao estado ao qual o professor está vinculado, seguida da letra P, que significa professor, acompanhada de um número sequencial representando o participante e o número da questão do questionário a que se referia.

A escolha aleatória da letra que representa o estado tornou impossível a identificação direta do estado de origem dos participantes, reforçando a confidencialidade. Além disso, não foram e não serão divulgadas as informações que possam conduzir à identificação do estado ou dos participantes nos resultados ou em quaisquer documentos relacionados a esta pesquisa.

É necessário ressaltar que a participação foi de livre escolha e foi garantido aos respondentes o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem enfrentar qualquer tipo de penalização. O compromisso com a transparência e a integridade da pesquisa norteou todos os estágios do estudo, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

O desenvolvimento 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 respondentes.

Respeitando os princípios éticos da pesquisa, garantimos a preservação da identidade dos participantes e, para realizar a pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice G), disponível juntamente com o questionário via plataforma *Google Forms*, ao qual o formulário foi vinculado.

O formulário *Google* foi desenvolvido de maneira a garantir a segurança dos dados dos participantes. As respostas foram coletadas de forma anônima, sem associação direta a seus nomes. Cada respondente recebeu um link exclusivo para acessar o formulário, e as informações coletadas foram armazenadas em ambiente seguro, acessível apenas aos pesquisadores responsáveis.

Antes de iniciar a pesquisa, todos os participantes receberam informações claras sobre a utilização do formulário *Google*. No TCLE, os participantes foram informados sobre como os dados seriam coletados, armazenados e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando a legislação de proteção de dados vigente. Além disso, foi enfatizado que a

participação no estudo era voluntária e que as informações fornecidas seriam tratadas com absoluta confidencialidade.

O link para acessar o formulário *Google* foi distribuído apenas para os participantes convidados, e todo o processo de coleta e análise dos dados seguiu esses padrões éticos rígidos, com o objetivo de resguardar a integridade e a privacidade dos participantes e garantir a validade das conclusões da pesquisa.

Após o término do prazo de armazenamento, todos os dados serão devidamente destruídos de forma a garantir a completa eliminação das informações pessoais identificáveis, de modo a manter o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

7 CAPÍTULO DE ANÁLISE

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da investigação e as análises reveladas e interpretadas dialeticamente a partir dos dados coletados pelo questionário disponibilizado via *Google Forms*, enviado por e-mail aos docentes de todos os estados brasileiros. Como a investigação apresenta-se no modelo guarda-chuva, o questionário atendeu as três pesquisas em andamento e, para esta, foram direcionadas três perguntas – as de número 8, 9 e 10 –, que respondem ao objetivo da pesquisa. Embora não se tenha os dados de todos os estados (conforme detalhado no capítulo anterior), foram coletadas 89 respostas e todas foram consideradas, pois são de extrema relevância para esta pesquisa.

7.1 Questão 8

A questão 8, cujo objetivo era compreender quais são as motivações dos professores na busca pela formação continuada, foi a seguinte: “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?”. Foram apresentadas as seguintes respostas (gráfico 2): mudança da prática em sala de aula; maior domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); aprofundamento teórico-metodológico; ascensão na carreira e, conseqüentemente, salarial; satisfação pessoal; reconstrução da prática docente; troca de informações e conteúdos com colegas (companheiros); reconhecimento social; cumprimento de horas para plano de carreira; atendimento das exigências de formação do Estado; tornar-se palestrante de assuntos específicos.

Gráfico 2 – Questão nº 8



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando a produção dos respondentes destaca-se a prevalência da resposta “Mudança da prática em sala de aula”, evidenciando que os professores reconhecem a importância da formação continuada como um meio essencial para aprimorar suas práticas pedagógicas e, assim, atender de forma mais eficaz tanto às necessidades dos alunos quanto às demandas do contexto educacional atual. Essa percepção expressa o compromisso dos educadores em se adaptarem às novas exigências, demonstrando uma consciência crítica sobre a necessidade de atualização constante. Conforme enfatizam Myzukami e Rodrigues (1996, p. 61):

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-la sem seu desenvolvimento pessoal.

7.2 Questão 9

Na sequência do questionário, a pergunta 9 contribuiu para a constituição do *corpus* da pesquisa na medida que indaga aos respondentes: “Quais elementos que estão presentes na formação continuada são possíveis de serem utilizados para uma (re)construção da prática pedagógica?”. Essa questão demonstrou ser imprescindível para entender como os professores percebem a contribuição da formação continuada para reflexão e (re)construção da prática docente.

Diante das respostas obtidas que permeavam as mesmas temáticas e campos de significação, segundo Minayo (1994, 2008), chamadas de unidades de significação, deram sentido as cinco categorias: inovação metodológica – ressignificação da prática pedagógica; planejamento; profissionalidade docente: processo coletivo; valorização da carreira docente – desafio no Brasil; reflexão sobre a prática – oportunidade de ressignificar.

7.2.1 Inovação metodológica – ressignificação da prática pedagógica

A inovação metodológica na formação de professores emerge como um campo vital para a evolução da educação contemporânea, desafiando as práticas tradicionais e propondo abordagens mais dinâmicas e interativas. Este conceito engloba a incorporação de novas

tecnologias, a aplicação de métodos de ensino centrados no aluno e a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a colaboração e a criatividade. A busca por inovação metodológica visa não apenas aprimorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também capacitar os professores para enfrentarem os desafios de uma sociedade em constante transformação. Dessa forma, a inovação metodológica se apresenta como um elemento essencial na (re)construção das práticas pedagógicas, fomentando um ambiente educacional mais responsivo e adaptado às necessidades do século XXI.

Dentre as ressignificações, o respondente identificado com o código AP1Q9 acredita que as “Novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, investimentos na educação básica e valorização docente” são elementos fundamentais para que o docente tenha condições de promover a (re)construção da prática pedagógica. Também o docente BP8Q9 afirma que “A formação continuada estimula a inovação e a criatividade, encorajando os educadores a experimentar novas abordagens e metodologias em sala de aula”.

De acordo com Moran (2018, p. 41), “as metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Nesse sentido, as metodologias ativas tornam-se protagonistas na composição do *corpus* da pesquisa, como pode-se observar na resposta do respondente MGP17Q9: “Aprendizado sobre metodologias ativas (como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, etc.) ajuda a (re)construir a prática pedagógica; essas abordagens engajam os alunos e promovem a aprendizagem significativa”.

A fala do professor CP3Q9 aborda componentes essenciais na formação continuada para a (re)construção da prática pedagógica, sublinhando a importância de um processo educativo holístico e dinâmico. No entanto, destacamos as metodologias de ensino inovadoras que são fundamentais para engajar os alunos de maneira mais eficaz, promovendo um aprendizado mais ativo e significativo. A atualização constante de conhecimentos assegura aos professores que estejam sempre informados sobre as últimas pesquisas e tendências educacionais, o que é crucial para manter a relevância e a eficácia do ensino.

Como Freire (1996) enfatiza, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esse pensamento reforça a importância de uma prática pedagógica que vai além da simples transferência de conteúdos, incorporando a reflexão contínua e a inovação como pilares para a construção do conhecimento. A atualização e a utilização de novas tecnologias, portanto, não só proporcionam ferramentas modernas para o ensino, mas também criam um ambiente propício para o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

7.2.2 Planejamento escolar

A BNCC (Brasil, 2018) preconiza que o planejamento escolar seja visto como um processo contínuo, que envolve toda a comunidade escolar. O planejamento norteia a ação pedagógica do professor com possibilidade de refletir, avaliar e ajustar rotas pedagógicas adequando a sua prática à realidade dos alunos. Segundo Libâneo (2001, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Segundo o respondente DP22Q9, “a formação continuada pode focar no planejamento e design de aulas”, indicando que o planejamento é um aspecto central no desenvolvimento profissional dos professores. Essa categoria também foi mencionada por outros participantes, como o professor FP1Q9, que considera relevante a adoção de “avaliação, planejamento, novas metodologias, recursos tecnológicos” para a mudança da prática pedagógica. De forma semelhante, CP19Q9 reforça que “recursos tecnológicos, planejamento, estudo de concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem e desenvolvimento de habilidades são importantes para a (re)construção da prática pedagógica”.

Um diferencial notável nas respostas foi o destaque dado ao planejamento como ferramenta de superação e avanços. Conforme mencionado por CP16Q9, “apresentação dos problemas encontrados pelos professores, avaliação coletiva dos mesmos, estudos, debates, reflexões e planejamento para ações de superação e avanços” são processos essenciais que tornam o planejamento uma peça fundamental na busca por melhorias contínuas na educação. Tal consenso entre os respondentes ilustra a visão compartilhada de que o planejamento escolar não é apenas um instrumento organizacional, mas também um catalisador para inovações e práticas pedagógicas mais eficazes.

Portanto, os respondentes desta pesquisa entendem que é fundamental dedicar momentos para a reflexão sobre os planejamentos, estabelecendo conexões entre os conteúdos a serem ensinados. Padilha (2001) afirma que, para dinamizar o ensino e romper com a rotina, é essencial que o planejamento esteja baseado nas etapas e modalidades de ensino, proporcionando suporte aos professores para enfrentarem os desafios em sala de aula.

7.2.3 Profissionalidade docente: processo coletivo

A profissionalidade docente é um conceito que transcende a prática individual e se enraíza no processo coletivo, no qual a colaboração entre professores desempenha um papel fundamental na construção e aprimoramento da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1995), “a profissão docente é, acima de tudo, um projeto coletivo em que a construção do saber é resultado de uma prática colaborativa e reflexiva”. A ideia de que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores ocorrem em um contexto coletivo é essencial para a compreensão da profissionalidade docente.

A colaboração entre docentes é um elemento central para a profissionalidade docente, pois possibilita a troca de experiências e práticas, bem como a construção de conhecimento compartilhado. Como destaca Day (2004), “a prática pedagógica é enriquecida quando os professores se engajam em processos de diálogo e reflexão coletiva, permitindo a construção de uma identidade profissional mais robusta e adaptada às necessidades do contexto educacional”. Esse processo coletivo não apenas fortalece a competência individual dos professores, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional mais coeso e inovador.

Essa categoria compreende as respostas alinhadas nas unidades de sentido “compartilhamento de experiências” e “desenvolvimento socioemocional”. Nesse sentido, os respondentes desta pesquisa concebem o compartilhamento de experiências um aspecto fundamental no processo de formação continuada. Esta constatação parte do número considerável de respostas recebidas nesse subitem. O professor GP2Q9 entende que “O diálogo, os saberes compartilhados a respeito das práticas e metodologias” são elementos significativos para a (re)construção da prática pedagógica. Por sua vez, os professores CP15Q9 e HP1Q9 mencionaram que a troca de experiência é significativa para o fortalecimento de sua prática: “Acesso ao conhecimento das tecnologias da informação e mídias. Trocas de experiências” e “A troca de saberes e experiências, as potencialidades, o reconhecimento tanto do seu trabalho quanto de seu empenho e desempenho e a autoavaliação do seu trabalho”.

Além disso, a abordagem coletiva da profissionalidade docente também é corroborada por Perrenoud (2000), que afirma que “a profissionalidade dos docentes não pode ser entendida apenas como um atributo individual, mas como um resultado de práticas colaborativas que envolvem a construção conjunta de saberes e estratégias pedagógicas”. O autor sublinha a importância de espaços de formação contínuo e de reflexão coletiva, onde os professores

possam compartilhar suas experiências e práticas, promovendo um desenvolvimento profissional mais significativo e integrado. Ainda se utilizando da unidade de sentido dessa categoria, observa-se as expressões docentes por meio de suas respostas que constituiu um dos temas mais citados.

As respostas obtidas destacam uma unidade de sentido significativa sobre o desenvolvimento socioemocional dos professores, especialmente no contexto pós-pandemia. A pandemia não apenas intensificou as dificuldades enfrentadas pelos professores com relação ao manuseio de ferramentas tecnológicas, gestão do tempo pedagógico, entre outras necessidades daquele momento, mas também evidenciou a importância do suporte socioemocional como um componente crucial para a eficácia da prática pedagógica.

A pandemia expôs e exacerbou questões relacionadas ao estresse, ao Burnout⁸ e à saúde mental dos professores. Como apontado por vários respondentes, a necessidade de apoio ao desenvolvimento socioemocional dos educadores tornou-se mais evidente à medida que os desafios da adaptação ao ensino remoto e à reabertura das escolas foram enfrentados. A unidade de sentido que emerge das respostas reflete a compreensão de que o bem-estar emocional dos professores é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. A capacidade de lidar com as pressões e adversidades derivadas da pandemia está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino e à satisfação profissional dos educadores.

Dentre as respostas, o respondente DP15Q9 afirma que “a formação continuada pode incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais”; na mesma perspectiva, o professor EP5Q9 acredita que são necessárias “a utilização de práticas tecnológicas associadas à evolução do conhecimento científico da humanidade e a priorização aos aspectos socioemocionais, como papel chave na construção do conhecimento”.

Em consonância com esses achados, estudos recentes sublinham a importância de estratégias de apoio emocional e psicológico para os professores. Segundo Jennings e Greenberg (2009, página?), “a implementação de programas de suporte socioemocional é vital para ajudar os professores a gerenciar estresse a manter um equilíbrio saudável entre vida pessoal e profissional, especialmente em tempos de crise”.

⁸Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (BRASIL. Ministério da Saúde. **Síndrome de Burnout**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho>. Acesso em: 26 jul. 2024.

A pandemia evidenciou que o desenvolvimento socioemocional não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas também um fator determinante para a resiliência e a eficácia no contexto educacional. Além disso, a pandemia proporcionou uma oportunidade para reavaliar e fortalecer as práticas de apoio aos professores. A integração de recursos que promovam a saúde mental e emocional dos educadores, como programas de formação focados em habilidades socioemocionais e redes de apoio colaborativo, tornou-se uma prioridade.

Como ressaltado por Zins *et al.* (2004), “o desenvolvimento socioemocional dos professores deve ser abordado de forma sistemática, reconhecendo a sua importância para a construção de um ambiente escolar saudável e eficaz”. A resposta ao impacto da pandemia tem reforçado a necessidade de uma abordagem holística que considere tanto os desafios enfrentados quanto as oportunidades para fortalecer o apoio aos educadores.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional é essencial para a construção de uma prática pedagógica que valoriza a empatia e a compreensão das necessidades emocionais dos alunos. Conforme Freire (1996) ressalta, “a prática educativa é, antes de mais nada, uma prática de relação humana, e essa relação exige que os educadores estejam emocionalmente disponíveis e capacitados para construir conexões significativas com seus alunos”. Portanto, o investimento no desenvolvimento socioemocional dos professores é fundamental para criar um ambiente educacional que promova tanto o crescimento pessoal quanto o profissional.

7.2.4 Valorização da carreira docente – desafio no Brasil

O reconhecimento do trabalho do professor, conforme registrado por Paulo Freire é imprescindível para fundamentar a construção de uma educação libertadora e transformadora. Segundo o autor, o professor não é um simples reproduzidor do conhecimento, mas um mediador crítico que ajuda o aluno a aprender melhor por meio do diálogo e da reflexão. A valorização da carreira docente não se limita apenas à melhoria das condições salariais, mas também envolve a criação de políticas que promovam o respeito, a autonomia e o suporte necessário para que os professores possam desempenhar seu papel com excelência. Freire defende que a educação deve ser um ato de amor e coragem, e para isso, os docentes precisam ser empoderados e apoiados em sua missão educativa, pois são agentes centrais na promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nessa categoria estão inclusas três unidades de sentido, sendo elas: valorização profissional; suporte institucional; tempo para processos formativos, o que entendemos ser necessidades importantes, como afirma o professor APIQ9:

Novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, investimentos na educação básica e valorização docente. Professores motivados ensinam mais e melhor (acredito que a valorização salarial também é um ponto muito importante para que os professores desempenhem a sua função com mais ânimo e disposição, levando em consideração que a jornada dos professores também é bastante exaustiva) (Entrevistado SCP1Q9).

No entanto, não os reconhecemos como elementos constitutivos da formação continuada, mas sim de políticas públicas estaduais que garantam em seus documentos oficiais a valorização do professor prevista nas melhores condições de trabalho, como menos alunos em sala de aula, com uma carga horária coerente e adequada destinada à formação e um suporte institucional de modo que o professor não esteja solitário em suas dificuldades e, com isso, consiga garantir o direito de aprendizagem de seus alunos. O docente DP1Q9 desabafa que

Infelizmente a desvalorização salarial e moral dos educadores não deixa ninguém animado para fazer alguma formação continuada visando aspectos metodológicos para melhorar a sua prática de ensino, bem porque, pais e alunos não têm interesse no conhecimento e sim apenas em avançar de ano e estado não se preocupa com a aprendizagem e sim números de aprovados no fim do ano. É desconsiderado totalmente o tempo de aprendizagem do aluno.

Considerando as falas dos respondentes, Tardif (2002) argumenta que “a profissionalização do ensino implica em garantir aos professores o acesso a uma formação contínua de qualidade, condições de trabalho dignas e a valorização do seu papel social”. Essas perspectivas sublinham a importância de políticas públicas que promovam não apenas a melhoria salarial, mas também condições adequadas de trabalho, suporte institucional e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, essenciais para a construção de um sistema educacional de qualidade.

7.2.5 Reflexão sobre a prática: oportunidade de ressignificar

Esta categoria aborda reflexões dos respondentes e estudiosos da área sobre avaliação e reflexão sobre a prática. De acordo com Carvalho (2005, p. 163), “[...] a avaliação da prática educativa constitui ponto de partida indispensável para que o professor conheça algumas possíveis contradições entre o que pensa que faz e o que realmente faz no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar”. Dito de outro modo, um movimento de *práxis* que

gradualmente transforma a curiosidade ingênua em uma busca crítica e rigorosa que, alimentada pela teoria, possa ser constantemente renovada.

Segundo Saviani (apud FUSARI, 1990):

A palavra reflexão vem do verbo latino *reflectere* que significa “voltar atrás”. É, pois um (re) pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.

Essa visão é complementada pelos professores pesquisados que destacam a importância da reflexão sobre a prática como uma oportunidade de ressignificar. Essas respostas evidenciam que a formação continuada não é apenas um processo de aquisição de novos conhecimentos, mas também um espaço para a revisão e a reinterpretação das práticas existentes. Através da reflexão crítica e da autoavaliação, os professores são capazes de identificar inconsistências e áreas de melhoria em sua prática pedagógica, promovendo uma constante renovação e evolução profissional.

Conforme o professor BP7Q9, “a formação continuada oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências específicas, como uso de tecnologias educacionais, métodos de avaliação mais eficazes e estratégias de inclusão”. Essa percepção coaduna com o professor FP1Q9: enfatiza que a reflexão sobre a prática possibilita “a troca de saberes e experiências, as potencialidades, o reconhecimento tanto do seu trabalho quanto de seu empenho e desempenho e a autoavaliação do seu trabalho”. Essas respostas sublinham a importância da reflexão contínua e da formação continuada como elementos essenciais para a evolução da prática docente e para a construção de um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo.

7.3 Questão 10

Quanto à questão “O que você considera ser necessário para que o professor modifique a sua prática pedagógica?”, o respondente C1Q10 afirma: “Acredito que para o professor mudar sua prática pedagógica é necessário: Motivação; fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica atual, identificando pontos fortes e fracos e buscar áreas de melhoria. Fazer também uma autoavaliação”. A afirmação aborda aspectos fundamentais para a mudança na prática pedagógica do professor destacando a motivação, a reflexão crítica sobre a prática atual e a autoavaliação.

A motivação é fundamental, pois, sem ela, qualquer tentativa de mudança pode ser superficial e insustentável. No entanto, a motivação dos professores não pode ser vista como uma responsabilidade individual exclusiva; ela está intimamente ligada às condições de trabalho, ao apoio institucional, à valorização profissional e ao reconhecimento social. Portanto, para que um professor esteja motivado a mudar sua prática, é necessário que ele se sinta apoiado e valorizado em um ambiente que promova o desenvolvimento contínuo.

A reflexão sobre a prática pedagógica é, sem dúvida, uma ferramenta poderosa para o aperfeiçoamento, visto que identifica pontos fortes e fracos e os professores podem direcionar seus esforços para áreas que necessitam de melhoria. No entanto, essa reflexão precisa ser feita em um contexto que ofereça *feedback* construtivo e oportunidades de aprendizado.

A autoavaliação é outro aspecto importante mencionado na afirmação, pois permite ao professor tomar consciência de seu próprio desenvolvimento e estabelecer metas para o aprimoramento. Contudo, a autoavaliação precisa ser complementada por avaliações externas, que forneçam uma visão mais ampla e menos subjetiva do desempenho docente. Além disso, é crucial que essa autoavaliação seja vista não como um processo punitivo, mas como uma oportunidade de crescimento e melhoria contínua.

Por sua vez, o respondente C3Q10 entende que é necessário “Tempo para se dedicar à formação, rever as demandas diárias escolares e ao descanso merecido” para que professor modifique a sua prática pedagógica. Na mesma linha de pensamento, o respondente CT4Q10 afirma que “O professor deve refletir criticamente sobre suas abordagens, métodos e resultados, fazendo autoavaliação honesta. Além disso, a atualização constante em relação a novas teorias, metodologias e tecnologias é necessária. E, sobretudo, estar disposto a se adaptar às mudanças”.

Nesse sentido, a afirmação reconhece a tríade de formação, trabalho e descanso, mas a realidade muitas vezes se mostra desafiadora, uma vez que as jornadas de trabalho extensas e a pressão por resultados podem levar à sobrecarga, dificultando a dedicação adequada à formação continuada e o acesso a um descanso de qualidade.

A resposta destaca elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, como a reflexão crítica, a autoavaliação honesta e a atualização constante em relação a novas teorias, metodologias e tecnologias. No entanto, o ponto sobre “estar disposto a se adaptar às mudanças” merece destaque, pois ele envolve questões que vão além da simples disposição individual.

A adaptação às mudanças é um requisito fundamental em um cenário educacional que está em constante transformação, impulsionado por avanços tecnológicos, mudanças nas políticas educacionais e novas demandas sociais. A disposição para se adaptar é muito

importante, pois permite que os professores permaneçam relevantes e eficazes em suas práticas pedagógicas. No entanto, problematizo que a simples disposição pode não ser suficiente.

As condições para que a mudança aconteça requerem não apenas vontade, mas também condições favoráveis. Por exemplo, é necessário que os professores tenham acesso a uma formação continuada de qualidade, tempo para se dedicarem ao desenvolvimento profissional e uma política voltada para esse amparo ao docente, pois sem essas condições, mesmo os professores mais dispostos podem encontrar dificuldades em se adaptar de maneira eficaz.

Este momento da análise suscitou na pesquisadora a necessidade de realizar um levantamento de quantas vezes apareceu a palavra “tempo” nas respostas a esta pergunta, especialmente com o sentido de “não ter tempo”. De forma surpreendente, obtivemos treze vezes a incidência desta palavra. O excesso de responsabilidades, frequentemente, resulta em jornadas de trabalho exaustivas, que extrapolam o horário escolar e invadem o tempo pessoal, dificultando o descanso, o autocuidado e até mesmo a atualização profissional. A sobrecarga de tarefas sem a devida valorização pode levar ao esgotamento físico e emocional, comprometendo a qualidade da educação e o bem-estar dos educadores, evidenciando a necessidade de políticas que promovam um equilíbrio saudável entre as exigências profissionais e a vida pessoal dos professores.

Um autor que discute essa questão é Libâneo (2001a, 2001b), que trata da sobrecarga de trabalho dos professores e das dificuldades enfrentadas para equilibrar as demandas profissionais e se envolverem em práticas reflexivas e de desenvolvimento contínuo. Dentre as respostas obtidas, o relato de D1Q10 se destacou:

Melhores condições de trabalho na escola, mais tempo de planejamento e menos tempo em sala, investimento do governo em material didático, menos alunos em sala de aula. Estudo, troca de experiências e prática. Aqui no meu estado temos inúmeras pessoas que trabalham e já estão com mais de 55 anos. Essas pessoas têm imensa dificuldade de se adequarem às tecnologias para suas aulas serem melhoradas. Para muitas de nós (me incluo, pois tenho quase 50), o ideal seria que fossem oferecidos cursos práticos.

A partir da resposta, percebe-se que a melhoria das condições de trabalho dos professores envolve – mas não se limita a – melhores condições na escola, mais tempo para planejamento, turmas menores e maior investimento em materiais didáticos. No entanto, o ponto mais crítico levantado é a dificuldade que muitos professores, especialmente os que estão na faixa etária acima dos 50 anos, enfrentam ao tentar se adequar às novas tecnologias para

melhorar suas aulas; porém, ainda é um desafio que requer conhecimento e cursos práticos para promover o desenvolvimento contínuo.

Em suma, se observa que, para mudar a prática do professor, é necessário que ele se sinta apoiado e valorizado em um ambiente que promova o desenvolvimento contínuo. Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica é uma ferramenta poderosa para o aperfeiçoamento, permitindo que os professores identifiquem pontos fortes e fracos e direcionem seus esforços para áreas que necessitam de melhoria.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de embasar as conclusões desta pesquisa, serão retomados o problema de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos. O problema de investigação versou em saber quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores que possibilitam uma (re)construção da prática pedagógica docente na contemporaneidade. Percebe-se a centralidade da investigação proposta em conhecer o que motiva o professor brasileiro em buscar a formação continuada a fim de promover a *práxis* pedagógica.

Nesse sentido, propus-me a identificar quais os elementos mobilizadores presentes na formação continuada de professores, a fim de analisar as possibilidades de (re)construção da prática pedagógica docente, o que propôs a aproximação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) inventariar as produções acadêmicas e resultados de pesquisas sobre a formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente no contexto da pós-graduação *scrito sensu* brasileira; b) identificar de que forma está organizada a educação brasileira e em que contexto essa está inserida; c) conhecer de que forma está estruturada a formação continuada de professores no Brasil e que concepção educacional está presente na oferta/busca dessa formação; d) investigar como se desenvolve o processo de construção da *práxis* pedagógica e que fundamentos teóricos embasam essa concepção.

O inventário ajudou a contextualizar o tema do trabalho, mostrando como ele está inserido no cenário acadêmico e científico. Além disso, ao citar trabalhos relevantes como teses e dissertações, pude também demonstrar a importância do meu estudo e sua contribuição para o meio acadêmico. As referências sólidas indicaram que a pesquisa estava embasada em evidências científicas e não em opiniões pessoais. As produções acadêmicas serviram como base para a discussão dos resultados obtidos no meu trabalho e para comparar os achados com os de outros estudos, destacando semelhanças, diferenças e possíveis explicações.

No capítulo que se propôs identificar de que forma está organizada a educação brasileira e em que contexto está inserida, pôde-se observar que a educação brasileira está estruturada nos documentos orientativos dos estados de modo a atender todas as especificidades locais. No entanto, não está claro como efetivamente o direito à educação será preservado e não está evidenciado se os estados terão um calendário específico/diferenciado para regiões longínquas em que os alunos dependem do transporte terrestre e o período de chuvas não possibilita que eles cheguem às escolas.

Também, diante do contingente indígena brasileiro, não é apresentada grade curricular adequada a estes povos, tampouco um currículo específico e formação continuada aos professores que, de fato, atendam às necessidades formativas, respeitando sua língua e cultura. Somos um país com grandes dimensões territoriais e a educação estruturada no estado do Amazonas com certeza não deve ser a mesma ofertada no Rio Grande do Sul, pois são estados que apresentam especificidades que devem ser atendidas. Percebo, a partir dos relatos dos respondentes e dos documentos, que os estados pouco personalizam a organização escolar, corroborando com isso, no atendimento educacional, em muitos casos, ineficiente.

Chamo a atenção para o objetivo específico “conhecer de que forma está estruturada a formação continuada de professores no Brasil e que concepção educacional está presente na oferta/busca dessa formação”. Com esse objetivo, apresento algumas considerações que foram sendo elaboradas a partir da devolutiva dos respondentes e analisadas comparativamente aos documentos que orientam a educação dos estados, à luz das teorias. Foi possível identificar que a formação continuada de professores é um tema citado em alguns documentos, como orientativos, portarias e planos de carreira; no entanto, não apresentam concepções claras sobre a oferta de formação continuada de professores, e esse aspecto tampouco ficou evidente nas respostas.

A concepção educacional subjacente a essa formação reflete uma abordagem que combina recursos formais, como cursos e seminários, com o desenvolvimento coletivo do trabalho pedagógico, mas não explicita em qual concepção a formação de professores está amparada, qual será o percurso formativo que o professor seguirá ao longo do ano. Diante das políticas públicas voltadas para resultados, não se observou um processo formativo que propicie a prática reflexiva, a troca de experiências; o acompanhamento pedagógico ao professor foi sucumbido.

O capítulo de análise teve a intenção de investigar como se desenvolve o processo de construção da *práxis* pedagógica e que fundamentos teóricos embasam essa concepção. Pela ótica dos professores, que concluíram programas de mestrado e doutorado, é reconhecida a importância da formação continuada para a mudança da prática pedagógica, mas também foi relatado que o excesso de atribuições e a falta de valorização salarial os distancia da continuidade do processo formativo. Este tema apresenta a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação de professores concedendo incentivos para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa apresentou algumas categorias emergentes como “aprofundamento conceitual”, conforme mencionado pelos respondentes AP1Q9 e BP5Q9:

Os aprofundamentos conceituais, concepção de educação e conhecimento da realidade (Entrevistado AP1Q9).

Precisamos entender os conceitos da educação, como aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e gestão de sala de aula, para que possamos tomar decisões mais acertadas em nossas práticas pedagógicas (Entrevistado BP5Q9).

Percebe-se, como já foi observado anteriormente, que os professores gostariam de ter clareza sobre os conceitos que definem a educação brasileira.

Outra categoria está relacionada com o “desenvolvimento socioemocional”, como se destaca nas falas dos professores BP1Q9 e HP5Q9:

[...] busca se reconhecer a importância do desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo assim, preciso me capacitar para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades como empatia, resiliência e colaboração (Entrevistado BP1Q9).

A utilização de práticas tecnológicas associadas à evolução do conhecimento científico da humanidade e a priorização aos aspectos socioemocionais, como papel chave na construção do conhecimento (Entrevistado HP5Q9).

É evidente a compreensão de que o desenvolvimento integral dos alunos exige uma abordagem pedagógica que valorize tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, preparando-os para os desafios do século XXI. A busca por formação continuada que contemple essas demandas demonstra o compromisso dos professores em oferecer uma educação de qualidade e relevante para seus alunos.

A pesquisa apresentou limitações como a dificuldade de obter respostas consistentes de todos os professores convidados – ausência de respostas de alguns – e retorno das instituições de ensino superior. Contudo, os dados coletados são valiosos e podem ser fundamentados para investigações futuras.

A conclusão do mestrado me impulsiona a continuar minha jornada de formação, buscando sempre aprimorar minhas práticas pedagógicas. Desejo compartilhar meus conhecimentos e experiências com outros educadores, construindo redes colaborativas que promovam a *práxis* pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Lei nº 3.908, de 19 de janeiro de 2022.** Fica instituída e incluída no calendário de eventos oficiais a semana estadual de valorização do professor. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2022/02/Lei3.908.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- ALAGOAS. **Lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000.** Estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2019/06/LeiN6.1972000AlteradapelasLeisn6.5222004n6.5882005n6.5892005n6.7262006.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Adriane Veras; ALMEIDA, Adrielle Veras de; ARAÚJO, Fabíola Pantoja Oliveira. Formação docente em pensamento computacional: um mapeamento sistemático da literatura. *In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 29., 2021, Anais [...].* On-line. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 348-357.
- AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola:** percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Tesejudenilson Teixeiramador.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990 - 1998).** Brasília: EC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; MILL, Daniel. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Grupo A, 2018. *E-pub.*
- 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://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- 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 e dá outras providências. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/estatuto-do-magisterio->

publico-dos-ensinos-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia,d30179a8-e8d2-46ee-a9de-e4b8e1b26c53. Acesso em: 5 jul. 2024.

BARBOSA, Jane Alves; SILVA, Stella Alves Rocha; PINTO, Filipe. Formação continuada de professores: políticas, contextos e práticas/ Continuous teacher education: policies, contexts and practices. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 7, n. 6, p. 55059-55069, 2021.

BATISTA, Neusa Chaves; MENEGOTTI, Eliane Helena; EHLERT, Fátima Rodrigues. Acesso à educação básica no Brasil e na Guiné-Bissau: o direito à educação em diferentes contextos sociais. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. e107/1-23, 2022.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BIOTO, Patrícia Aparecida. Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 12, n. 34, p. 25-36, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 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 cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAZIER, Fábio. **Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural**: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 2020. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

CAMADA, Marcos Yuzuru; DURÃES, Gilvan Martins. Ensino da inteligência artificial na Educação Básica: um novo horizonte para as pesquisas brasileiras. *In*: SIMPÓSIO

BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31., 2020, On-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação 2020. p. 1553-1562.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em questão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CEARÁ. **Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984**. 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>. Acesso em: 5 jul. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ap-plano-estadual-de-educacao-do-ceara>. Acesso em: 5 jul. 2024.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, 2021.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação de trabalho docente: internacionalidade, da BNC-formação continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021.

CRUZ, Marcia Elena Jochims Kniphoff da; MARQUES, Samanta Ghisleni; TAVARES, Tainã Ellwanger; OLIVEIRA, Wilk; SEELIG, Gustavo Baumgarten. Normas, diretrizes e material didático para o ensino de computação na educação básica brasileira. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 3., 2023, Recife. **Anais eletrônicos [...]**. Recife: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 337-346.

DETTMANN, Jandira Marquadt. **Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade**. 2020. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

É PRECISO diminuir a desigualdade no Brasil para que a educação possa melhorar. **Jornal da USP**, São Paulo, 5 jun. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/e-preciso-diminuir-a-desigualdade-no-brasil-para-que-a-educacao-possa-melhorar/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 903-928, 2020.

FIALHO, Lia Machado; SOUSA, Francisca Genifer; FREIRE, Vitória Chérida. Formação continuada de professores: o que se publica no Norte e Nordeste? **Revista Exitus**, Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 10, p. e020038, 2020.

FILLIPI, Rosaria Cordeiro Bernardo; CZERNISZ, Eliane Cleide; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Políticas para a educação básica: a relação entre a proposta de aceleração no Paraná e a qualidade da educação. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020048-e020048, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990.

GARDNER, Howard. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf & lan_g=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lan_g=pt). Acesso em: 24 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**: políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2023.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. A Política de avaliação da educação básica brasileira e sua orientação para atendimento às necessidades do mercado. **Observatorio de la Economía Latino-americana**, v. 21, n. 6, p. 4017-4028, 2023.

GOUVÊA, Marina Machado. A culpa da crise não é do vírus. *In*: MOREIRA, Elaine; GOUVEIA, Rachel; GARCIA, Joana; ACOSTA, Luis; BOTELHO, Marcos; RODRIGUES, Mavi; KRENZINGER, Miriam; BRETTAS, Tatiana (org.). **Em tempos de pandemia: propostas para defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 19-28.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Gilmar Mercês de; COSTA, Martha Benevides da; DIAS, Lizziane Andrade; BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro; ARAUJO, Raphael Henrique de Oliveira; BARROS, Ana Karolina Cerqueira; ARAUJO, Lara Daniele Matos dos Santos; SCHRANN, Mayva Mayana Ferreira. Desigualdades de cor/raça na disponibilidade de instalações para a prática de atividades físicas e esportes nas escolas públicas de educação básica do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230029, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001b.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO, Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade Famen Reffen**, v. 2, n. 1, p. 141-151, 2021.

MACHADO, Giovanni Bohm; MACHADO, Juliana Aquino; WIVES, Leandro Krug; SILVA, Gilberto Ferreira da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260048, 2021.

MAIA, Dennys Leite; CARVALHO, Rodolfo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 49, p. 68-88, 2021.

MARANHÃO. **Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos Integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá Outras Providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-9860-2013-maranhao-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreiras-cargos-e-remuneracao-dos-integrantes-do-subgrupo-magisterio-da-educacao-basica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO. **Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/65948944/RELAT%C3%93RIO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PLANO+ESTADUAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+VERS%C3%83O+FINALIZADA-APROVADA+WORD+%283%29+%281%29_compressed.pdf/5bf910c0-627d-658e-9a2a-bebc23a2580f?t=1720099819641. Acesso em: 5 jul. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

MENEZES, Daniel Teixeira; MORAES, Joysi; DIAS, Bruno Francisco Batista. Efeito escola na educação básica: observações a partir da perspectiva bourdieusiana. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 1, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande**: reflexos na prática docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3171/2/RoseanneMonteiro.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru (SP), v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva (ATD): teoria na prática**. Campo dos Goytacases, RJ: Encontrografia Editora, 2022. *E-book*.

MYZUKAMI, Maria da Graça; RODRIGUES, Aline (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1996.

NESI, Elisângela Rovaris; BATISTA, Michel Corci; DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A formação continuada de professores de física no estado do paraná: um olhar a partir do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). **Revista Valore**, v. 6, p. 510-522, 2021.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na forma o continuada de professores da Educa o Básica. **Educa o em Revista**, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Forma o e a Forma o Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, Ant nio. **As organiza es escolares em análise**. Lisboa: Publica es Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Ant nio. Firmar a posi o como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Ant nio. Forma o de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Ant nio (org.). **Professores e sua forma o**. Lisboa: Dom Quixote, 2009. p. 15-34.

NÓVOA, Ant nio. **Para uma forma o de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA,  dison Trombeta de; GARBIN, M nica Cristina; PIRILLO, N dia Rubio. Experiências de forma o continuada de professores da educa o básica para cria o e uso de materiais didáticos digitais em tempos de pandemia. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 127-149, 2021.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da; BENIGNO, Gabriela Gomes Freitas. Privatizar   preciso: o ataque neoliberal   educa o pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

PARÁ. **Lei n  7.442, de 2 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remunera o dos Profissionais da Educa o Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/porta1/arquivos/legislacao#:~:text=Art.,Art..> Acesso em: 5 jul. 2024.

PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9490/Fabiane%20Bitello%20Pedro_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes, prática e profissão**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PUREZA, Mirian Saraiva. **A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do Rio Grande, RS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RIBEIRO, Leila; CAVALHEIRO, Simone André da Costa; FOSS, Luciana; CRUZ, Marcia Elena Jochims Kniphoff da; FRANÇA, Rozelma Soares de. Proposta para implantação do ensino de computação na educação básica no Brasil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 33., 2022, Manaus. **Anais [...]**. Porto Alegre: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2022. p. 278-288.

RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; PIEDADE, João Manuel Nunes. Revisão sistemática de estudos sobre TPACK na formação de professores no Brasil e em Portugal. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, 2021.

RODRIGUES, Ana Cláudia; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HONORATO, Rafael Ferreira. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticos das entidades científicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, 2021.

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2012/5882/5882_texto_integral.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

RORAIMA. **Lei Ordinária nº 1.672, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Roraima, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.rr.leg.br/ta/2228/text?>. Acesso em: 5 jul. 2024.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 313-336, 2020.

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

SANTOS, Taís W.; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andréia de Moraes. **A (re) construção da prática docente**: formação continuada em serviço. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e353985150-e353985150, 2020.

SILVA, José Pedro Guimarães da; LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva. Os três momentos pedagógicos da ação didática como caminho para a práxis pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 44, p. 90-109, 2020.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais**: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2022.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental**: sentidos e significados. 2022. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270120, 2022.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SILVA, Marli de Lourdes Sousa. **Formação continuada**: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação UFSM**, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020.

TRINDADE, Sara Dias; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 2, 2020.

VALENTE, Luís; MOREIRA, P. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? – Testemunhos do Centro de Competência da Universidade do Minho. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO – CHALLENGES, 5., 2007, Braga. **Actas** [...]. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007. p. 781-790.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, Andréia Migon; MASSON, Gisele. A política nacional de formação continuada de professores da educação básica (2004-2020). **Dossiê: Política, formação e trabalho docente**, Ponta Grossa, n. 28, 2022.

ZUCATTO, Luis Carlos; BEGNINI, Karine Cecilia Finatto; SCHERER, Nandria; GELOCH, Rafaela Butzke; GIORDANI, Estela Maris. Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 47, p. 199-220, 2023.

APÊNDICE A - E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

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 Prof.^a 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 COVID-19 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. Precisariamos 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/gL7b3gfszegdbCr9>) 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 B – FORMULÁRIO PARA COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* INVESTIGATIVO


URI
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

FREDERICO WESTPHALEN, Av. Assis Brasil, 728 | C. P. 194 | 96400-000 | Frederico Westphalen-RS
 Fone (51) 3744 8200 | Fax (51) 3744 8203 | contato@uri.edu.br | www.uri.edu.br
 REITORIA, Av. São de Setembro, 1558 | 2ª andar | C. P. 700 | Fone/Fax (54) 210701200 e (54) 2107 1206
 Erechim | RS | Brasil | CEP 95700-000 | reitoria@uri.br | www.uri.edu.br
 Reconhecida pelo Portaria Ministerial nº 708 de 19/05/92 - D.O.U. de 21/05/92 | Mantida pela Fundação Regional Integrada FURI

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 - a103141@uri.edu.br (Mestranda) - <http://lattes.cnpq.br/9437318313626224>

Clei Cenira Giehl - a079441@uri.edu.br (Mestranda) - <http://lattes.cnpq.br/4627262381800597>

Luci Mary Duso Pacheco - luci@uri.edu.br (Orientadora e Responsável pela Pesquisa) - <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

luci@uri.edu.br [Alternar conta](#) 

 Não compartilhado

*** 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

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em URI - Campus de Frederico Westphalen. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1 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;
- Ascensão na carreira e, conseqüentemente, 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

2 Quais elementos que estão presentes na formação continuada são possíveis de serem utilizados para uma (re)construção da prática pedagógica?

3 O que você considera que é necessário para que o professor modifique a sua prática pedagógica?

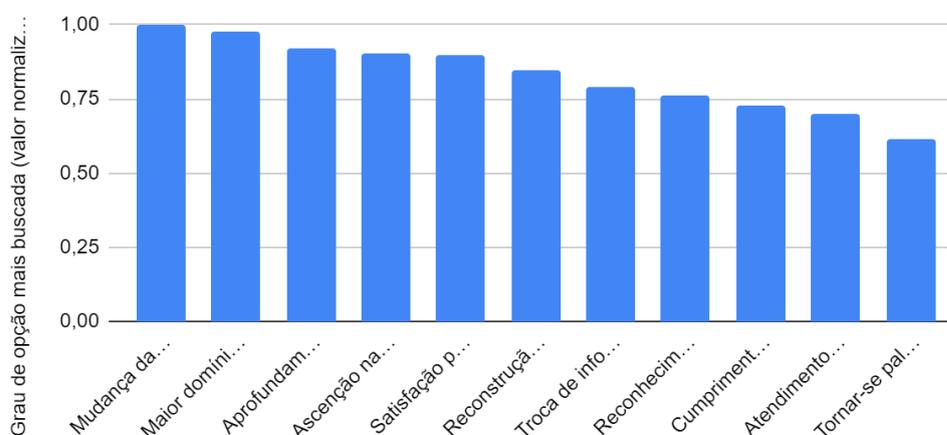
APÊNDICE D – QUESTÃO 8

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?

Respostas Gerais

- 1 Mudança da prática em sala de aula;
- 2 Maior domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS);
- 3 Aprofundamento teórico-metodológico;
- 4 Ascensão na carreira e, conseqüentemente, salarial;
- 5 Satisfação pessoal;
- 6 Reconstrução da prática docente;
- 7 Troca de informações e conteúdos com colegas (companheiros);
- 8 Reconhecimento social;
- 9 Cumprimento de horas para plano de Carreira;
- 10 Atendimento das exigências de formação do Estado;
- 11 Tornar-se palestrante de assuntos específicos.

Grau de opção mais buscada (valor normalizado) versus O que tem motivado os professores do ensino fundamental a busca...



O que tem motivado os professores do ensino fundamental a buscar a formação continuada

APÊNDICE E – QUESTÃO 9

Quais elementos que estão presentes na formação continuada são possíveis de serem utilizados para uma (re)construção da prática pedagógica?

Respostas por estado

A	Os aprofundamentos conceituais, concepção de educação e conhecimento da realidade.
B	Capacitação voltadas para as disciplinas bases que são Matemática e Português; em meu estado, nenhuma; As metodologias; não respondeu.
C	Não respondeu.
D	Acho que falta valorização do profissional. Essa valorização vai atrair novos professores, melhorar a formação inicial e fazer valer o empenho na formação continuada. De que vale estudar, buscar investir em formação se não há retorno social e nem financeiro? Reorganização do espaço e do tempo em Sala de aula; O compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas que funcionam; Acredito que a pesquisa, um elemento fundamental dentro da formação continuada, é essencial para se (re)pensar a prática pedagógica. Por meio dos estudos científicos, viabilizados por meio da pesquisa, é possível que o docente esteja mais atualizado e dialogue com as descobertas, dados e metodologias investigadas por quem faz pesquisa; Conhecimentos novos, troca de experiências, materiais pedagógicos, exemplos bons que ocorrem em outras unidades escolares, etc.; Centralidade do processo na relação professor-aluno. Nada em educação é tão rígida quanto a hierarquia presente na relação entre docente e discentes; Hoje eu acho que nenhum. No DF o setor de formação se distancia cada vez mais das áreas pedagógicas, isso falando em termos de gestão administrativa. A EAPE tem boas formações, mas, para o professor, está distante do principal problema, que é a precarização aparentemente proposital de toda estrutura organizacional. Pouca gente em todos os níveis e nenhuma preocupação em recompor as vagas abertas pela aposentadoria de profissionais da educação. Falta gente em todo lugar, do nível central ao chão de escola.
E	Avaliação, planejamento, novas metodologias, recursos tecnológicos; Metodologias, avaliação, as novas leis e normativas; O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho; Não respondeu. Ter mais palestras e fazer congressos de pelo menos sete dias para a formação contínua dos professores;

	<p>Revisão de conteúdos e temáticas já vivenciadas, metodologias e práticas de ensino, didática, estudos sobre avaliação da aprendizagem escolar e em larga escala;</p> <p>Recursos tecnológicos e habilidades sócio emocional;</p>
F	A atualização metodológica.
G	<p>Infelizmente a desvalorização salarial e moral dos educadores não deixa ninguém animado para fazer alguma formação continuada visando aspectos metodológicos para melhorar a sua prática de ensino, bem porque, pais e alunos não têm interesse no conhecimento e sim apenas em avançar de ano e estado não se preocupa com a aprendizagem e sim números de aprovados no fim do ano. É desconsiderado totalmente o tempo de aprendizagem do aluno;</p> <p>Estudo das pesquisas de caso/ campo e resultados das pesquisas; Minas não tem prática de formação continuada nas escolas;</p> <p>Debates, rodas de conversas com abertura de diálogos e não apenas cursos EAD em que figuram o formador (máquina) e o/a docente do outro lado da tela;</p> <p>A utilização da atividade prática nas propostas de formação, um tempo adequado para a formação e investimento financeiro para permitir que o professor tenha tempo para dedicar a formação;</p> <p>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;</p> <p>A formação continuada incentiva os educadores a refletirem sobre sua prática;</p> <p>Através de questionamentos, análise de experiências e autoavaliação, os professores podem identificar áreas de melhoria e ajustar suas estratégias;</p> <p>Atualização de Conhecimentos;</p> <p>A formação oferece oportunidades para atualização de conhecimentos;</p> <p>Educadores podem aprender sobre novas teorias, metodologias, pesquisas e abordagens pedagógicas;</p> <p>Participar de grupos de estudo, fóruns e redes profissionais permite a troca de experiências com outros educadores;</p> <p>Essa interação enriquece a prática pedagógica, trazendo diferentes perspectivas e soluções; Desenvolvimento de Competências Socioemocionais;</p> <p>A formação continuada pode incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais; Educadores aprendem a lidar com o estresse, a empatia, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos;</p> <p>Aprendizado sobre metodologias ativas (como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, etc.) ajuda a (re)construir a prática pedagógica; essas abordagens engajam os alunos e promovem a aprendizagem significativa;</p> <p>A formação continuada deve abordar a inclusão e diversidade. Educadores aprendem a adaptar sua prática para atender a alunos com diferentes necessidades e origens.</p> <p>Aprendizado sobre avaliação formativa ajuda a ajustar o ensino conforme o progresso dos alunos;</p> <p>Feedback contínuo e estratégias de avaliação autêntica são essenciais; A formação deve incluir a integração de tecnologia na sala de aula;</p> <p>Educadores aprendem a usar ferramentas digitais para melhorar a aprendizagem.</p> <p>A formação continuada pode focar no planejamento e design de aulas;</p>

	<p>Isso envolve a criação de objetivos claros, seleção de recursos adequados e estruturação das atividades.</p> <p>A formação deve abordar questões éticas e a responsabilidade do educador, isso inclui a relação com os alunos, a comunicação com os pais e a promoção de um ambiente seguro; Metodologias ativas, domínio de tecnologias digitais e aprofundamento sobre métodos de avaliação</p> <p>As plataformas de EAD; Professor conduzir o processo; Somente a parte teórica; Práticas ousadas e inovadoras.</p>
H	<p>Debates sobre avaliações e IDEB;</p> <p>O diálogo, os saberes compartilhados a respeito das práticas e metodologias; O estudo e a reconstrução do papel da educação na sociedade atual.</p>
I	<p>Na minha formação que estou realizando busca se reconhecer a importância do desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo assim, preciso me capacitar para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades com empatia, resiliência e colaboração; Não respondeu;</p> <p>Reflexão e autoavaliação, metodologias de ensino, atualização de conhecimentos e tecnologia educacional;</p> <p>A utilização das metodologias ativas;</p> <p>Precisamos entender os conceitos da educação, como aprendizagem, desenvolvimento, avaliação e gestão de sala de aula, para que possamos tomar decisões mais acertadas em nossas práticas pedagógicas;</p> <p>Principalmente os elementos voltados às tecnologias; Não respondeu;</p> <p>A formação no formato em que se encontra pouco contribui para a reconstrução da prática pedagógica;</p> <p>As metodologias Ativas, maior domínio das tecnologias e habilidades socioemocionais; Os conhecimentos teóricos;</p> <p>As metodologias ativas; Não respondeu;</p> <p>Metodologias, cursos, diálogo; Conhecimento sobre o assunto;</p> <p>Acesso ao conhecimento das tecnologias da informação e mídias. Trocas de experiências; Apresentação dos problemas encontrados pelos professores, avaliação coletiva dos mesmos, estudos, debates, reflexões e planejamento para ações de superação e avanços; Satisfação pessoal; Aprofundamento teórico-metodológico;</p> <p>A criatividade;</p> <p>Recursos tecnológicos, planejamento, estudo de concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.</p>
J	<p>Colaboratividade;</p> <p>Apresentação de temáticas inovadoras;</p> <p>Na verdade, a teoria é uma e a prática, outra;</p> <p>A formação continuada permite que os educadores se atualizem em relação aos novos conhecimentos, teorias e práticas pedagógicas, possibilitando uma prática mais eficaz e alinhada com as demandas contemporâneas;</p> <p>Reflexão sobre a prática através de espaços de reflexão, como grupos de estudo, supervisão e mentorias, os educadores podem analisar criticamente sua prática, identificar pontos de melhoria e buscar novas abordagens pedagógicas.</p>

	<p>A formação continuada oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências específicas, como uso de tecnologias educacionais, métodos de avaliação mais eficazes e estratégias de inclusão;</p> <p>A interação com outros profissionais da educação em espaços de formação continuada permite a troca de experiências e práticas bem-sucedidas, enriquecendo o repertório pedagógico dos educadores;</p> <p>A formação continuada estimula a inovação e a criatividade, encorajando os educadores a experimentar novas abordagens e metodologias em sala de aula;</p> <p>A formação continuada pode incentivar os educadores a se envolverem em projetos de pesquisa educacional, contribuindo para a construção do conhecimento na área e para uma prática mais fundamentada em evidências;</p> <p>É importante que as instituições educacionais ofereçam apoio e incentivo à participação dos educadores em programas de formação continuada, garantindo que esses elementos sejam efetivamente utilizados para a (re)construção da prática pedagógica;</p> <p>A troca de experiências, projetos de sucesso, aprofundamento de dinâmicas e vivência diária;</p>
K	Depende da formação a que cada profissional está inserido; Não respondeu;
L	<p>Da forma como é hoje, nenhum.</p> <p>A troca de experiência entre os pares e o estudo das teorias; Companheirismo, empatia e solidariedade.</p>
M	<p>A troca de saberes e experiências, as potencialidades, o reconhecimento tanto do seu trabalho quanto de seu empenho e desempenho e a autoavaliação do seu trabalho.</p> <p>Não respondeu.</p>
N	Não tem.
O	<p>Conhecimento.</p> <p>Os profissionais da educação, precisam estar em constante aperfeiçoamento, só assim estarão suprindo as defasagens de sua formação inicial e aprofundando os seus conhecimentos para melhorar o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Atualmente a modernidade exige ainda mais atualizações e aperfeiçoamentos. A qualidade na educação, a globalização, as parcerias, a inclusão, a informática e a tecnologia moderna são elementos que necessitam estar presentes nas formações continuadas.</p> <p>Uso das tecnologias, mas para isso seria importante ter mais disponibilidade de recursos tecnológicos para serem utilizados.</p> <p>Atualmente a formação continuada que é oferecida é apenas mais uma obrigação a ser cumprida, soa mais como um castigo, não contempla o necessário para uma reconstrução da prática pedagógica. Existe uma preocupação única em mascarar números e deficiências que surgiram ou se aprofundaram, pouca ou nenhuma intenção de realmente fornecer ferramentas ou apoio para resolver todos os problemas diários de aprendizagem e prática pedagógica.</p>

	<p>Se a pergunta se refere à formação oferecida atualmente, acredito que as atualizações acerca das novas tecnologias são pertinentes e colaboram com a reconstrução da prática pedagógica.</p> <p>"- Uso de tecnologias: Maior diálogo; Realidade do educando; diferentes metodologias de ensino " Em primeiro lugar é preciso fazer uma pesquisa dos interesses, dúvidas e anseios dos professores e gestores. Isso deve ser planejado a partir das necessidades reais e específicas da realidade em que a escola está inserida.</p> <p>Clareza, objetividade na apresentação da fala, metodologias ativas e, principalmente, o lugar de fala, ou seja, a vivência de quem está ministrando a atividade. Além disso, a disposição dos envolvidos em ressignificar suas práticas.</p> <p>Utilização de metodologias diferenciadas na abordagem do ensino e dessa forma melhorar a aprendizagem</p> <p>Gamificação, sala de aula invertida, compartilhamento de experiências, aprendizagem cooperada.</p>
P	<p>Novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, investimentos na educação básica e valorização docente. Professores motivados ensinam mais e melhor (acredito que a valorização salarial também é um ponto muito importante para que os professores desempenhem a sua função com mais ânimo e disposição, levando em consideração que a jornada dos professores também é bastante exaustiva).</p> <p>Tecnologia;</p>
Q	<p>A formação com abordagens interdisciplinares. Experiência</p> <p>Estar sempre informado sobre os temas ajuda nas aulas presenciais desde que bem assimilado pelo docente, acredito que todos</p> <p>A utilização de práticas tecnológicas associadas à evolução do conhecimento científico da humanidade e a priorização aos aspectos socioemocionais, como papel chave na construção do conhecimento.</p> <p>Cursos práticos, materiais e infraestrutura; Materiais pedagógicos;</p> <p>Melhora o uso de tecnologias;</p> <p>Uso de novas tecnologias;</p> <p>Metodologias ativas</p>

APÊNDICE F – QUESTÃO 10

O que você considera ser necessário para que o professor modifique a sua prática pedagógica?

Respostas por estado

A	São vários fatores: primeiro, consciência de seu papel no fazer pedagógico, depois a formação continuada e uma estrutura organizacional que o apoie no sentido de estimulá-lo a identificar a intencionalidade de sua prática.
B	Valorização salarial e condições dignas de trabalho Melhores salário, formação continuada, apoio pedagógico e material para trabalhar Tempo, conhecimento, material Humildade, disponibilidade e boa vontade
C	
D	<p>Perspectiva de melhora do trabalho e da relação com os alunos Tempo pra pesquisar e estudar.</p> <p>Acredito que seja necessário ter espaços de troca e compartilhamento de experiências, além de apoio institucional e familiar para que mudanças possam ocorrer de maneira eficaz.</p> <p>Interesse próprio, formação acadêmica e continuada, apoio da gestão escolar, infraestrutura escolar e tecnológica, engajamento profissional e parcerias interdisciplinares são alguns dos caminhos importantes para mudanças na prática pedagógica.</p> <p>Práxis, unir prática a teoria e teoria à prática.</p> <p>Reconhecimento do magistério por parte das autoridades, mudança profunda na formação inicial, apoio das redes de ensino à prática docente, perspectivas de carreira e valorização social das práticas de ensino.</p> <p>Além de um milagre, creio que no âmbito da educação pública falta uma rede de apoio e de avaliação do trabalho docente. Ela (a rede de apoio?) precisa ser capaz de apresentar soluções práticas para a sala de aula além de avaliá-las.</p> <p>Faltam também mecanismos da estrutura burocrática que sejam capazes de punir pessoas que faltam com um mínimo de profissionalismo.</p> <p>Pois, muitas vezes, a falta de condições de trabalho se transforma em desculpa para a realização de más práticas.</p>
E	<p>valorização, remuneração, políticas públicas adequadas e flexíveis de acordo com a realidade.</p> <p>cumprimento do piso, valorização da carreira, autonomia.</p> <p>uma proposta colaborativa. Todo mundo sabe que a rotina de um professor não é nada fácil. Está sempre atualizado, estudo contínuo não se acomodar.</p> <p>Inicialmente, ter intencionalidade didática e pedagógica. Se o foco estiver no desenvolvimento da aprendizagem do estudante, o professor intencional trabalhará com todo seu conhecimento e dedicação para oferecer qualidade no ensino.</p> <p>Auxílio pedagógico, plano de carreira, motivação, formação continuada.</p>

F	Saber reconhecer o problema para buscar as soluções
G	<p>Para isso temos que diminuir quantidade de alunos em sala, investimento do governo em qualificação gratuita e dando tempo para o educador fazer o curso sem perdas salarial.</p> <p>É necessário mudar o olhar da sociedade para a importância e função da escola. O valor da educação se perdeu.</p> <p>Melhores condições de trabalho na escola, mais tempo de planejamento e menos tempo em sala, investimento do governo em material didático, menos alunos em sala de aula Estudo, troca de experiências e prática. Aqui em mg temos inúmeras pessoas que trabalham e já estão com mais de 55 anos. Essas pessoas têm imensa dificuldade de adequarem às tecnologias para suas aulas serem melhoradas. Para muitas de nós (me incluo, pois tenho quase 50), o ideal seria que fossem oferecidos cursos práticos.</p> <p>Condições para o estudo e o investimento financeiro na carreira por meio dos estudos. Em Minas Gerais o plano de carreira desvaloriza a formação do professor. Visto que quem tem mestrado só consegue receber pelo mesmo 8 anos depois de formado e mesmo assim não é muita o valor a mais no salário. Considero que é necessário a valorização do estudo dos professores. Em outras profissões isso acontece, um médico especialista é melhor gratificado, do que um clínico geral, vejo que na educação é o contrário. Além da desvalorização financeira, há a desvalorização de colegas que acham que você quer “inventar moda” quando propõe algo diferente do habitual.</p> <p>Valorização profissional.</p> <p>Os professores precisam refletir criticamente sobre sua própria prática. Isso envolve questionar suas abordagens, métodos e resultados, identificando áreas que podem ser aprimoradas.</p> <p>Participar de formações e cursos é fundamental.</p> <p>Aprendizado constante permite que os professores atualizem seus conhecimentos e adotem novas estratégias.</p> <p>O feedback dos alunos é uma fonte valiosa de insights.</p> <p>Professores devem estar abertos a ouvir e considerar as opiniões dos estudantes.</p> <p>Observar colegas em ação pode inspirar mudanças.</p> <p>Ver diferentes estilos de ensino e abordagens ajuda a expandir o repertório do professor. Explorar metodologias inovadoras é essencial. Isso inclui abordagens como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação.</p> <p>Professores devem ser flexíveis e capazes de se adaptar às necessidades dos alunos.</p> <p>O contexto educacional está sempre mudando, e a prática pedagógica deve acompanhar essas mudanças.</p> <p>Acreditar em sua capacidade de fazer a diferença é crucial.</p> <p>Professores com alta autoeficácia tendem a experimentar mais e buscar melhorias. Comunidade de aprendizagem:</p> <p>Participar de comunidades de aprendizagem com outros educadores é enriquecedor. Trocar ideias, compartilhar desafios e buscar soluções em conjunto fortalece a prática. Reconhecimento da importância da mudança:</p> <p>Professores devem reconhecer que a mudança é necessária para o crescimento profissional e para o benefício dos alunos.</p> <p>A paixão pelo ensino e pela aprendizagem é o motor da mudança.</p>

	<p>Professores comprometidos estão dispostos a se reinventar para proporcionar experiências significativas aos alunos.”</p> <p>Ter a consciência de que o processo de ensino e aprendizagem deve caminhar junto das evoluções tecnológicas e que o professor deve estar inserido neste processo. Além de ter a consciência, buscar sempre estar atualizado através de cursos de formação continuada. É claro que é lindo falar isso, mas os profissionais que se atualizam precisam e devem ser gratificados por isso, principalmente quando se fala em remuneração. O professor precisa ser o primeiro a ter acesso às tecnologias digitais (e isso depende de investimento), o professor precisa estar inserido no progresso mundial. Caso contrário não vamos conseguir incentivar nossos alunos ao progresso e assim a educação tende a ficar parada no tempo. Acredito ser necessário reconhecimento, especialmente financeiro, tempo de qualidade para pesquisa e planejamento.</p> <p>Satisfação e melhoria salarial e menos carga horária para uma disponibilidade plena.</p> <p>Primeiramente, valorização da carreira. Sem êxito, sem perspectivas de prosperidade, não há motivação para o professor querer mudar sua atuação profissional;</p> <p>Conjuntamente, reconhecimento da figura do professor pela sociedade.</p> <p>“Valorização salarial, premiação, plano de carreira</p>
H	<p>Formação é imprescindível, mas segurança e bem estar no ambiente de trabalho não pode faltar. O profissional estando bem, o resultado de seu trabalho será sempre melhor.</p> <p>Autoavaliação durante o processo de aprendizagem. Motivação, vontade de fazer parte de algo maior, valorização</p> <p>Autoavaliação durante o processo de aprendizagem.</p> <p>Motivação, vontade de fazer parte de algo maior, valorização e o sentimento de pertencimento.</p>
I	<p>Acredito que para o professor mudar sua prática pedagógica é necessário: Motivação; fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica atual, identificando pontos fortes e fracos e buscar áreas de melhoria. Fazer também uma auto avaliação;</p> <p>Fazer formação continuada, pois é fundamental que o professor adquira novos conhecimentos, habilidades e recursos para atualizar sua prática;</p> <p>Tempo para se dedicar a formação, as demandas diárias escolares e ao descanso merecido." Acompanhar as transformações que a sociedade atual vive em relação a adoção da tecnologia as práticas cotidianas;</p> <p>O professor deve refletir criticamente sobre suas abordagens, métodos e resultados, fazendo autoavaliação honesta. Além disso, a atualização constante em relação a novas teorias, metodologias e tecnologias é necessária. E, sobretudo, estar disposto a se adaptar às mudanças;</p> <p>O ser humano só respeita aquilo que teme, dessa forma, a mudança da prática docente deveria ser atrelada a recomposição salarial, por meio de resultados efetivos na aprendizagem dos alunos;</p> <p>O professor precisa atentar-se à contextualização, aproximar a prática à realidade do aluno, embasando-se nas potencialidades e na aprendizagem participativa;</p> <p>Tempo para os estudos, e comprovação prática das teorias; que seja mostrado o caminho;</p>

	<p>Que tenha domínio das ferramentas tecnológicas para que esta possa ser aliada no processo educacional;</p> <p>Formação continuada e boa vontade do professor;</p> <p>Sempre analisar refletir sua prática. A autoavaliação é fundamental;</p> <p>Reconhecimento de que a mudança, desde que seja para melhorar o ensino aprendizagem dos estudantes, é válida;</p> <p>Boa vontade, empatia e, principalmente, gostar do que faz;</p> <p>Investimentos na valorização profissional, investimento na estrutura escolar, apoio pedagógico, compreender/investir na diversidade presente no ambiente escolar.</p> <p>Conhecimento, consciência de classe, valorização da escola pública e importância da profissão docente;</p> <p>Sentir-se incluído do processo da gestão do ensino no seu espaço de atuação, momentos de estudos coletivos e reflexões sobre os problemas e planejamento de ações resolutivas, apoio das gestões micro e macro para efetivação do planejamento;</p> <p>O professor precisa de tempo para estudar, ele está cheio de <i>forms</i> para preencher e rotinas administrativas para demandar!!!</p> <p>Formação.</p> <p>Constante reflexão acerca dos resultados avaliados de maneira formativa e diagnóstica inserindo nesse processo a voz dos alunos, principalmente, daqueles que não alcançam um resultado esperado.</p> <p>Disponibilidades de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas.</p>
J	<p>Valorização da educação e do trabalho do professor pelo estado e pela sociedade;</p> <p>O professor precisa refletir sobre sua prática atual, identificar áreas de melhoria e estar aberto a mudanças. A conscientização sobre a importância da atualização e da adaptação às novas demandas educacionais é fundamental;</p> <p>A participação em programas de formação continuada é essencial para a atualização de conhecimentos e desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Essa formação pode ocorrer por meio de cursos, workshops, grupos de estudo, entre outros;</p> <p>As instituições de ensino devem oferecer suporte e incentivo à mudança, fornecendo recursos, espaço para experimentação e reconhecimento do esforço dos professores em buscar a melhoria de sua prática;</p> <p>O feedback dos alunos, colegas e supervisores é importante para que o professor possa avaliar sua prática e identificar áreas de aprimoramento. Esse feedback deve ser construtivo e orientado para o desenvolvimento profissional;</p> <p>Os professores precisam ter autonomia para tomar decisões em relação à sua prática pedagógica, experimentar novas abordagens e adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos;</p> <p>Um acompanhamento regular e uma avaliação criteriosa da prática pedagógica são importantes para verificar o impacto das mudanças realizadas e identificar novos desafios a serem enfrentados;</p> <p>A cultura da instituição de ensino deve favorecer a inovação, a colaboração e o compartilhamento de boas práticas, criando um ambiente propício para a mudança;</p>

K	Inicialmente vontade pessoal, entender que há essa necessidade pelo momento que vivemos, pelo aluno que temos, em seguida abertura ao novo, querer aprender, recriar, reinventar-se enquanto profissional.
L	Reconhecimento e valorização. comprometimento Formação, pertencimento e valorização!
M	A autoavaliação do seu trabalho, o reconhecimento enquanto professor, o trabalho dentro e fora do ambiente escolar, e práticas que possam auxiliar o professor em sala de aula;
N	Utilização de um material digital fora o quadro branco;
O	<p>Vontade.</p> <p>Maior valorização pessoal e salarial, empatia, respeito, troca de ideias e experiências, profissionais para ajudar a enfrentar as dificuldades dos alunos em sala de aula e principalmente encorajamento e vontade de buscar algo novo para mudança; Disponibilidade de tempo para fazer as formações continuadas;</p> <p>É necessária uma real preocupação em melhorar as práticas docentes, respeito ao professor e uma escuta ativa de suas reais demandas de formação, apoio nas questões socioemocionais. Valorização real que possibilite que o próprio professor busque e banque sua formação continuada, compre bons livros, tenha tempo de lazer e em consequência melhore sua saúde mental;</p> <p>Primordialmente, necessitam de valorização. Tanto financeira, quanto como profissional capacitado para exercer a função. Só assim, terá estímulo para repensar a sua prática e sentir- se realizado profissionalmente;</p> <p>Considero que em primeiro lugar deve ter abertura a mudanças, vontade de aprender a ser diferente.</p> <p>Adotar uma proposta colaborativa, fazer jogos ou outras práticas lúdicas, entender o perfil da turma e o professor deve acima de tudo capacitar- se com cursos e leituras.</p> <p>Compreensão de que é preciso mudar. A prática deve acompanhar a evolução das tecnologias e os interesses dos alunos;</p> <p>Melhor conhecimento sobre o conteúdo que o professor ensina. E principalmente o professor ter formação na sua área/disciplina em que está atuando.</p> <p>Formação contínua, apoio institucional, recursos adequados.</p>
P	<p>A formação inicial e a continuada são muito importantes para a diversificação das práticas pedagógicas, investimentos em espaços diversificados na escola também podem contribuir, introdução de metodologias ativas e tecnologias digitais podem auxiliar a mediação dos processos de ensino e também para a aprendizagem eficaz e personalizada do aluno.</p> <p>Atualização.</p>

Q	<p>Ser ouvido, ter valorização profissional, ter liberdade para trabalhar as metodologias, trocar experiências positivas, ter um salário digno, atualização e aperfeiçoamento acadêmicos; Exemplos práticos, principalmente para resolver problemas pedagógicos dentro da sala de aula ...melhorar as aulas.</p> <p>Amor a sua profissão;</p> <p>Estar disposto a aprender novas metodologias de ensino bem como às inovações tecnológicas.</p> <p>Menos alunos por sala;</p> <p>Valorização e respeito da profissão; Workshops de novos métodos;</p>
---	---

APÊNDICE G – 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 DA COVID-19-1919 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 NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL, sob a responsabilidade da mestranda Simone Bortoluzzi Camargo. ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA 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) 3744-9200, 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.