

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES
FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**TERESINA-PI
2022**

MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES
FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Sistema de Bibliotecas UFPI - SIBi/UFPI
Biblioteca Setorial do CCN

R672f Rocha, Márcia Milane Verçosa.
A formação continuada de professores da educação básica:
ações formativas e desenvolvimento profissional docente /
Márcia Milane Verçosa Rocha. -- 2022.
157 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí.
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2023.

“Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Carvalhêdo.”

1. Formação de professores. 2. Formação continuada 3.
Prática Pedagógica. 4. Educação básica. I. Carvalhêdo, Josania
Lima Portela. II.Titulo.

CDD 370.71

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes - CRB3/1461


MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES
FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 26.08.2022


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 19/01/2024 17:05:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI
Presidente



Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes - UFPI
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 **ANSELMO ALENCAR COLARES**
Data: 19/01/2024 21:49:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares - UFOPA
Examinador externo

Dedico esta grande vitória a Deus, minha fortaleza e meu guia.

Aos meus pais, Maria da Conceição e Antônio (*in memoriam*), que sempre compreenderam a dinâmica desse processo, me impulsionaram e torceram por mim.

Aos meus filhos, Natália e João Vitor, que sempre estiveram ao meu lado e me impulsionam a prosseguir.

Aos meus irmãos Robson, John, Remédios e Frank.

A minha Profa. Dra. Josania, pela dedicação e compreensão.

E a todos os amigos, em especial às minhas Profa. Dra. Maria do Carmo Batista e Profa. Dra. Teresa Honório e minha comadre Eliana Alencar pelo acolhimento para que eu pudesse seguir a jornada na profissão educacional.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Primeiramente, agradeço aos meus pais Antônio José da Rocha (in memoriam) e Maria da Conceição Verçosa Rocha; aos dois filhos lindos que Deus me deu Natália e João Vitor minhas dádivas, amo demais...

À minha irmã Maria dos Remédios e meus irmãos João Robson, John Roberth e Frank Miller, pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim na vida, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim. À vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial a Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, minha orientadora e, sobretudo, uma querida e grande amiga que conquistei aqui na UFPI, pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho que se iniciaram ainda na pós graduação. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Um obrigado especial às amigas professoras Eliana Alencar, Carminha Batista e Teresa Honório, a quem realmente considero como mães e irmãs que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim.

Quero também agradecer aos amigos de mestrado Odilanir, Osmarina (in memoriam), Rosymeire, Wirlanny, Carina, Flávio, Izaias e Lauanda. Aos interlocutores que fizeram parte da amostra do estudo (Espanhol, História, Português e Gramática), e a todos aqueles envolvidos na trajetória da pesquisa realizada, cujos esforços e auxílio tornaram possível a concretização deste projeto. Contudo, ainda dentre os amigos, gostaria de fazer alguns agradecimentos especiais. Aos queridos amigos Terssando, Tarianna, Tissiana, Sabrina e Larissa, que mesmo estando distantes e em uma época tão conturbada como o período de pandemia, não poupou

esforços para me ajudar e fazer com que a concretização desta dissertação fosse possível. Sem sua ajuda e apoio teria sido impossível tratar os dados desta pesquisa. Por isso, sou imensamente grata a vocês.

Aos amigos da turma 31° do PPEGd-UFPI, que muitas vezes me ajudaram e me orientaram neste árduo percurso acadêmico, que compartilharam importantes conhecimentos comigo e me ensinaram muitas coisas, estando ao meu lado, prontos para me ajudar sempre que necessário. Obrigada pela amizade, pela atenção e por serem tão solícitos.

Sou muito grata também aos amigos do núcleo de pesquisa Iaci, Lourdinha, Luzenir, Dilmar, Freitas e Gilmar. A ajuda e o esforço de vocês como materiais de estudo para pesquisa, aliados à amizade, à prontidão e aos ensinamentos que me proporcionaram neste período em que estudamos juntos foram primordiais para a concretização de mais esta etapa. Agradeço ainda à Marli e Silmara pela disposição e por ter me ajudado em diversos momentos. Obrigada pelo esforço e dedicação.. E agradeço muito ao amigo Haitham, companheiro, com quem compartilhei tanto preocupações, aflições e muito trabalho, quanto descobertas e conquistas durante esta caminhada. Obrigada pelos ensinamentos, pelo companheirismo e principalmente, pela amizade construída ao longo destes anos de trabalho.

Agradeço também aos professores Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes, Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares e Dra. Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto.

Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço à Deus e a Nossa Senhora, por estarem sempre comigo, me guiando, iluminando cada passo meu e me abençoando. Obrigada por me darem a fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir. Agradeço à Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, me dando talvez além do que posso merecer. Obrigada, meu Pai Celestial, por tudo de bom que tenho e que sou. Agradeço também aos santos e anjos, que sempre estão olhando por mim e intercedendo a meu favor. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

Ser um professor apaixonado pelo ensino todos os dias, todas as semanas, todos os períodos e anos escolares é uma possibilidade assustadora. Ter uma boa ideia do que se vai fazer numa sala de aula é apenas o início do trabalho docente. É a transformação da paixão em ações que encerra e integra o pessoal e o profissional, a mente e a emoção, e que irá fazer a diferença nas aprendizagens do aluno.

(DAY, 2004, p.39)

ROCHA, Márcia Milane Verçosa. **A formação continuada de professores da educação básica:** Ações Formativas e Desenvolvimento Profissional Docente. Dissertação de Mestrado em Educação. 154f. Programa de Pós- graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

As mudanças no campo social se refletem na escola e, conseqüentemente, exigem cada vez mais a ampliação da formação do professor, requerendo seu desenvolvimento profissional e mostrando a complexidade da prática pedagógica. Diante dessa realidade, esta dissertação parte da seguinte questão-problema: quais ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente, refletindo nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica (EB)? Delineia como objeto de investigação a constituição das ações de formação continuada de professores da educação básica. E como objetivo geral o propósito de analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas realizadas no contexto da EB. Especificamente, busca: identificar concepções dos professores acerca da formação continuada e sua relação com o seu desenvolvimento profissional; descrever ações de formação continuada ofertadas aos professores da EB; reconhecer ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EB. Em sua discussão teórica, apoia-se em autores como: Candau (2011), Garcia (1998), Gómez (1998), Imbernón (2010), Nóvoa (2007), entre outros. Metodologicamente, fundamenta-se em André (2005), Sousa e Cabral (2015), Souza (2006), entre outros. Adota a pesquisa de abordagem qualitativa e, para a produção de dados, utiliza-se o memorial autobiográfico e a entrevista narrativa, com 04 (quatro) professores da EB de uma escola de educação integral da rede estadual de ensino médio em Teresina, Piauí, selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão: ter vínculo efetivo com o sistema estadual de educação; atuar, pelo menos, há cinco anos no magistério da EB; ter participado, nos últimos dois anos, de cursos de formação continuada; ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa. Com base nas narrativas, a pesquisa identifica a concepção de formação continuada, descreve a importância atribuída aos processos formativos e como a relação teoria- prática se apresenta, realçando os tipos de formação continuada ofertados, sua origem nas condições interna e externa e os conteúdos dessas formações. Reconhece que as ações de formação continuada ofertadas aos professores participantes da pesquisa contribuem para seu desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento de sua prática pedagógica, oportunizando novas formas de ensinar (fazer/agir), aprender e avaliar de acordo com a área de atuação dos professores, possibilitando melhor entendimento da realidade em que estão inseridos mediante visão crítica e propositiva dos processos formativos e de desenvolvimento profissional, visto que, conjuntamente, concorrem para o estabelecimento de um diferencial em torno da reinvenção da sua prática pedagógica, do desenvolvimento de habilidades, do uso de metodologias diversificadas, do desenvolvimento da autonomia didática (melhorar/rever/ajustar), mesmo que, no que concerne à apropriação de recursos diversificados em relação aos investimentos na formação continuada, à inovação e à valorização profissional, ainda, não sejam reconhecidos pela rede de ensino investigada para a valorização profissional.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; prática pedagógica; educação básica.

ROCHA, Marcia Milane Verçosa. **Continuing education of basic education teachers: Training Actions and Teacher Professional Development.** Master's Thesis in Education. 154f. Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2022.

ABSTRACT

Each change in the social field reflects on the school and, consequently, demands more from the professional teacher, requiring their development, due to the complexity of the pedagogical practice. Faced with this reality, we start from the following problem question: which continuing education actions contribute to the professional development of teachers, reflecting on pedagogical practices in the context of basic education? The object of investigation, therefore, is the continuing education actions of basic education teachers, with the general objective of analyzing the continuing education actions that contribute to the professional development of teachers, with reflections on the pedagogical practices developed in the context of basic education. Specifically, we sought to: identify teachers' conceptions about continuing education and its relationship with their professional development; describe the continuing education actions offered to basic education teachers; recognize continuing education actions that contributed to the professional development of teachers in pedagogical practices developed in the context of basic education. For the theoretical discussion, the study was supported by authors such as: Candau (2011), Di Giorgi (2010), Garcia (1998), Gómez (1998), Huberman (2007), Imbernón (2010), Nascimento (2011), Nóvoa (2007), among others. Methodologically, it was based on André (2005), Lüdke (1986), Sousa and Cabral (2015), Souza (2006), among others. The qualitative approach research, for the production of data, used the autobiographical memorial and the narrative interview, with 04 (four) teachers of basic education of a school of integral education of the state education network of Piauí, in Teresina, who work in high school and were selected based on the following inclusion criteria: having an effective link with the state education system; work for at least five years in the teaching profession of basic education; have participated in the last two years of continuing education courses; be available to participate in all stages of the research. Based on the narratives, we identified the conception of continuing education of the participating teachers, the importance attributed to the training processes and how the theory-practice relationship is presented; we outline the types of continuing education offered, its origin as internal and external and the contents of these courses; and, we found that the continuing education actions offered to basic education teachers of the state education network in Piauí contribute to the professional development of teachers and to the pedagogical practice, when it is in accordance with the professionals' area of activity, enabling teachers to understand the reality in which they are inserted in a critical and purposeful way, allows the expansion of the theoretical foundation, the establishment of a differential and the possibility of practical reinvention, in addition to contributing to pedagogical practices when they provide new ways of teaching (doing/acting), learn and evaluate; the development of skills, theoretical bases for the practice, the use of diversified methodologies (research/project), the development of didactic autonomy (improve/review/adjust), the appropriation of diversified resources and professional innovation. The professional valuation of investments in continuing education is not yet recognized by the education network.

Keywords: Teacher professional development; continuing teacher training; pedagogical practice; basic education.

LISTAS DAS SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETI	Centros de Educação de Tempo Integral
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EcD	Estudante com Deificiência
EP	Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós -graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias empíricas para análise dos dados	85
Figura 2 - Categoria 1: Delineando as ideias sobre formação continuada	86
Figura 3 – Conceção	88
Figura 4 - Importância	91
Figura 5 – Relação teoria-prática	96
Figura 6 - Categoria 2: Ações de formação continuada	97
Figura 7 - Modalidades de formação continuada	99
Figura 8 - Origem das propostas de formação continuada	103
Figura 9 – Conteúdos da formação continuada	106
Figura 10 - Categoria 3 - Contributos da formação continuada	108
Figura 11 - Para a valorização profissional	109
Figura 12 - Para o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD	112
Figura 13 - Para as Práticas pedagógicas	116

SUMÁRIO

1. NOTAS INICIAIS	14
1.1. Escolha do tema	15
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	19
2.1. A Formação dos Professores para a Educação Básica	21
2.2. Formação inicial de professores: início do processo de desenvolvimento profissional.....	29
2.3. Formação continuada: dando prosseguimento ao desenvolvimento profissional docente	36
2.4. A profissionalização e os paradigmas das ações formativas dos professores .	41
2.5. Desenvolvimento Profissional Docente	43
2.6. Profissão, Profissionalidade e Profissionalização de Professores	49
3. A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA Erro! Indicador não definido.	52
3.1. Abordagem qualitativa descritiva.....	53
3.2. O método autobiográfico.....	55
3.3. A opção metodológica pela pesquisa narrativa: singular e relevante	56
3.4. Lócus da investigação	63
3.5. Interlocutores da Pesquisa.....	68
3.5.1. Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa	70
3.5.1.1. Do perfil profissional professora Português	70
3.5.1.2. Do perfil profissional professora Gramática.....	72
3.5.1.3. Do perfil profissional professora História.....	74
3.5.1.4. Do perfil profissional professora Espanhol.....	75
3.6. Dispositivos para a produção dos dados.....	77
3.6.1. A Entrevista Narrativa	78
3.6.2. O Memorial Autobiográfico	82
3.7 Técnica de Organização e Análise dos Dados.....	86
4. REVELANDO OS DADOS DA PESQUISA.....	88
4.1. Categoria 1 – Delineando as ideias sobre formação continuada	92
4.1.1. Concepção	96
4.1.2. Importância.....	99
4.1.3. Relação teoria-prática.....	100
4.2. Categoria 2 - Ações de formação continuada.....	103
4.2.1. Modalidades de formação continuada	107
4.2.2. Origem das propostas de formação continuada.....	110
4.2.3. Conteúdos da formação continuada.....	111
4.3. Categoria 3 - Contributos da formação continuada	112
4.3.1. Para a valorização profissional	113
4.3.2. Para o desenvolvimento profissional docente	117
4.3.3. Para as práticas pedagógicas.....	118
5. NOTAS CONCLUSIVAS	122
REFERÊNCIAS.....	126

APENDICES	141
ANEXOS.....

1 NOTAS INICIAIS

Como o primeiro dos direitos sociais, a educação é o alicerce de um País, tendo em vista que se constitui no único mecanismo eficaz para o alcance do desenvolvimento científico e econômico e serve de alicerce para realização humana, para o desenvolvimento sustentável, crescimento econômico, o trabalho decente, a igualdade de gênero e a cidadania global responsável (UNESCO, 2017; BATISTA, 2019). Assim, a educação congrega um conjunto de benefícios para a humanidade e caracteriza-se como um bem público, cujo guardião é o Estado, de forma que cabe à sociedade civil, às comunidades, aos pais e às partes interessadas, a tarefa de oferecer uma educação de qualidade à toda a população (GOMES, 2015).

Como um direito coletivo, emanado da sociedade, carregado de intencionalidade e complexidade, pode-se afirmar que a educação é um direito ligado à dignidade da pessoa humana, consistindo-se em um dos fundamentos norteadores do Estado Democrático de Direito, conforme art. 1º, inciso III, da CF, sendo, por isso, considerada elemento norteador do ordenamento jurídico pátrio (OTERO; HILLE, 2013; CÂMARA, 2013).

Para galgar o patamar de um País desenvolvido e socialmente responsável, seu povo precisa ser letrado e antenado com as transformações que ocorrem no mundo, em todas as áreas. Os países desenvolvidos apresentam elevado Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (indicador que se aproxima de 1,00); acirrado processo de industrialização; boa qualidade de vida, renda per capita elevada, alto Produto Interno Bruto *percapita* e satisfatório nível educacional e cultural de seu povo, o que representa alta taxa de letramento (BAUMANN, 2021). O povo letrado é aquele orientado por profissionais da educação que possuem formação adequada, com capacitação permanente e nível de profissionalização condizente com a complexidade da tarefa de educar (LIRA, 2017).

Em conformidade com a Lei 12.014/2009, profissionais de educação são aqueles que possuem formação requerida em lei e exercem a docência ou função de suporte pedagógico à docência, isto é: direção escolar, planejamento, supervisão ou orientação educacionais ou, ainda, atividades de suporte técnico-administrativo que requeiram formação superior nas áreas pedagógicas ou afins (BRASIL, 2009a), para

atuação na Educação Básica (EB), somados aos profissionais de psicologia e assistência social que se encontrem em efetivo exercício nas redes públicas da EB, que foram incluídos pela Lei 13.935/2019 (BRASI, 2019).

Para Ferreira (2003), temas como: descentralização, autonomia da escola, cidadania mundial e conhecimento como o valor mais importante para a produção de riqueza em todo o mundo, são as palavras de ordem para os educadores, dirigentes e políticos comprometidos com a equidade e a justiça. Se o conhecimento é a chave para a atual atividade produtiva, isso requer uma formação de qualidade em todas as instâncias e graus de ensino e, indubitavelmente, isso requer investimentos em formação continuada de professores e uma gestão democrática da educação para assegurar a concretização deste pressuposto.

A chamada globalização, como o conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, traz à tona três elementos indissociáveis ao mundo atual: formação de professores, gestão da educação e cultura globalizada, sendo a formação continuada um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos frente às múltiplas exigências do mundo que ora vivemos (FERREIRA, 2002; PRESTES; BOFF, 2020).

Atuar na busca da equidade e da qualidade da educação em um país marcado por desigualdades sociais, como o Brasil, remete ao compromisso de investir em políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos e os desafios pertinentes que estão imbricados no financiamento, com vinculação de um percentual do produto interno bruto no fortalecimento da gestão democrática e na normatização das redes ou sistemas de ensino (BRASIL, 2014b).

Postas estas considerações iniciais, registra-se que este traçado introdutório, que abrange uma breve caracterização da importância da educação para a humanidade, desenvolve-se com base na seguinte estruturação do estudo realizado em nível de mestrado, na área da educação: escolha do tema e delineamento dos objetivos, conforme segue.

1.1 Escolha do tema

Na era pós-moderna, a formação continuada de todos os que desempenham papel na sociedade, nas múltiplas áreas do conhecimento, é o ponto chave diante de suas constantes transformações e das novas exigências do mundo moderno. Assim,

torna-se necessária uma reflexão a respeito do processo de educação e formação de educadores no momento atual, indagando se estes atendem às exigências da sociedade (LIRA, 2017)

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, que se traduzem em princípios organizadores do novo padrão de acumulação capitalista a partir dos anos de 1980, imprimiram vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorreram no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade, ao tempo em que os sistemas de comunicação disponibilizaram toda sorte de informações em tempo real (BAUMANN, 2021).

Como decorrência dessa dinamicidade presente na sociedade contemporânea, passa-se a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, adicionalmente, seja capaz de educar-se permanentemente (LENTE FILHO et al., 2018).

Em sintonia com essas exigências, o atual Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), composto por 10 diretrizes transversais, 20 metas e 254 estratégias, é objeto de muitos estudos e pode ser categorizado em grupos de metas, dentre elas: (a) as denominadas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); (b) metas voltadas para a redução das desigualdades e valorização da diversidade (4 e 8); (c) metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, como estratégia para o alcance das demais (15, 16, 17 e 18); (d) metas direcionadas à educação superior, sobretudo para ampliação do número de matrículas na esfera pública, ampliação das políticas de inclusão e atendimento estudantil (12), elevação da qualidade da educação superior (13); ampliação dos contingentes de mestres e doutores titulados pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) do País (Meta 14); (e) e metas voltadas à criação do Sistema Nacional de Educação (19 e 20), conforme estabelece o documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), em 2014 (BRASIL, 2014).

Nota-se, pois, que a valorização de professores é estratégia para o alcance das demais metas, o que significa dizer que a formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes devem ser visualizados e trabalhados na linha de frente para que o próprio plano seja efetivado. Se a melhoria do processo de formação de professores era buscada no PNE anterior para o período 2001-2010

(BRASIL, 2001) e continua na vanguarda do atual, significa dizer que o dever de casa ainda não foi feito a contento e precisa ser intensificado.

Como alternativa capaz de superar esse desafio ainda presente em nosso país, há a necessidade de garantir que, nos cursos de formação, os professores sejam preparados para enfrentar, com consciência e autonomia, os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem requeridos no seu cotidiano. O distanciamento entre a formação e a realidade profissional constitui-se em entrave na realização do trabalho docente e, neste contexto, deseja-se esclarecer se as ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente e se refletem nas práticas pedagógicas no contexto da educação básica. Diante da problemática anunciada quanto à formação continuada de docentes, parte-se da seguinte questão-problema: quais ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente, refletindo nas práticas pedagógicas no contexto da educação básica?

Portanto, o objeto dessa investigação constitui as ações de formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. O estudo envolvendo essa realidade contribui com a superação de modelos de formação continuada estritamente instrumental e que não oferecem aos docentes condições de enfrentar os desafios que a realidade educacional impõe cotidianamente. Além disso, a partir de estudos dessa natureza, é possível o delineamento de políticas de formação continuada dos profissionais do ensino pautadas nas necessidades sociais de aprendizagem dos professores da educação básica, e, sobretudo, na necessidade de valorização de uma profissão ainda em construção.

Diante da questão-problema delineada, o objetivo geral dessa investigação é analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EB. De modo mais específico, para o alcance do objetivo geral desta investigação, propõe-se: identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada e sua relação com o seu desenvolvimento profissional; descrever as ações de formação continuada ofertadas aos professores da EB; e, reconhecer ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EB.

Delineados os elementos iniciais, apresenta-se o presente relatório, que traz os resultados dos estudos realizados para responder ao questionamento inicial e o alcance dos objetivos propostos, organizados em cinco seções. A primeira seção, introdutória,

contextualiza a problemática, afirma a importância e a atualidade da discussão aprofundada do objeto de estudo, delinea a questão-problema e os objetivos (geral e específicos), além de apresentar a estrutura da dissertação. Em seguida, a segunda seção traz a fundamentação teórica que subsidiou a discussão proposta, com base em teóricos que abordam as temáticas relacionadas ao objeto de estudo. Dando prosseguimento, na terceira seção a metodologia do estudo é explicitada e, na quarta seção, apresentam-se e discutem-se os dados empíricos produzidos pelos dispositivos utilizados no estudo. Para concluir, apresentam-se as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Em decorrência das constantes transformações por que passa a sociedade contemporânea e das novas exigências da era pós moderna, a reflexão sobre o processo de educação e formação de educadores é pauta recorrente nas discussões sobre as políticas educacionais, considerando-se o perfil desejado para o educando: dotado de criticidade, reflexividade e investigação contínuo nas respectivas áreas do conhecimento (SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Em função do tema “profissionalização docente” ter atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norte-americanos, europeus e latino-americanos, tem ocorrido uma crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores (PADILHA et al., 2005). A problemática em si nunca tinha sido tão explorada como nos últimos tempos. Estudiosos da área têm denotado a fertilidade de questionamentos, resultantes de estudos e pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades (CERICATO, 2016).

Alguns aspectos históricos da formação de professores ajudam a montar uma ideia melhor sobre a temática. A preocupação com a formação docente teria surgido com Comenius, o Pai da Didática, no século XVII e o primeiro estabelecimento de ensino destinado a formar professores teria sido instituído por João Batista de La Salle, em Reims, França, local onde foi fundado o Seminário dos Mestres. Porém, somente após a revolução francesa, o problema da instrução popular emergiu, diante da necessidade de mão de obra qualificada (DUARTE, 1986; SAVIANI, 2009).

A implementação de escolas direcionadas ao preparo dos professores para o exercício de suas atribuições está vinculada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, consoante às ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário à todas as camadas populares (TANUTI, 2000).

O estabelecimento pioneiro com a nomenclatura de Escola Normal foi instalado em Paris em 1795, época em que já começou a ser introduzida a diferenciação entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal (simplesmente) ou Escola Normal Primária, para formar os docentes do ensino primário (VILLELA, 2008). Depois foi instituída a Escola Normal de Pisa, em 1802,

nos moldes da Escola Normal Superior de Paris, destinada à formação de professores para o ensino secundário, mas essa converteu-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram fundando, no decorrer do século XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a necessidade de organização da instrução popular após a independência, requereu o preparo dos professores e, após a proclamação da República, emergiu a preocupação com a questão pedagógica, em articulação com as transformações por que passava a sociedade brasileira (TEIXEIRA, 2012).

Na história brasileira da formação de professores é possível distinguir os seguintes períodos, de acordo com Saviani (2009): (a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), que vai desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se auto instruir no método do ensino mútuo, sem o subsídio do Estado, até o prevaecimento do modelo das Escolas Normais; (b) período da expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; (c) surgimento dos Institutos de Educação (1932 a 1939), que tem como marco as reformas educacionais do Distrito Federal, em 1932 (liderada por Anísio Teixeira) e de São Paulo, em 1933 (por Fernando de Azevedo); (d) período da implantação dos Cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939- 1971); (e) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); (f) efetivação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Vale ressaltar que a nomenclatura usada para os profissionais encarregados das funções de magistério era “profissionais do ensino” na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), expressão que foi modificada para “profissionais da educação” em 2006, pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que alterou no art. 206 da CF/1988 (BRASIL, 2006).

O exercício da docência na Educação Básica (EB), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996), baseou-se nos artigos 12, 13, 61 e 62 e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 (BRASIL, 1997b) e nº 2/99 (BRASIL, 1999), assim como os Pareceres CNE/CP nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), nº 9 /2001 (BRASIL, 2001b) e nº 28/2001 (BRASIL, 2001c), e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002b). Professores para atuação na

EB era requerida a graduação em nível superior, mas era permitida a qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal segundo o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL,2001b).

A reforma da Escola Normal de SP, em 1875, foi um marco na reorganização da instrução pública do Estado, trazendo mudanças curriculares, ampliação do tempo de integralização, ênfase em matérias científicas e práticas vinculadas ao trabalho pedagógico, que se espalharam por todo o País.

Na era Vargas surgiram Leis Orgânicas de Ensino, sendo que a Lei Orgânica do Ensino Normal preconizou uma certa uniformização na formação para o magistério, dividindo o ensino em dois ciclos: o primeiro (de 4 anos) -o curso ginásial e o segundo (de 3 anos), ministrado nos Institutos de Educação, correspondendo ao colegial. Essa sistemática prevaleceu durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 (BRASIL, 1961) e, após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus em 1971 (BRASIL, 1971), a formação dos professores foi, em parte, descaracterizada, quando o ensino passou a ser denominado de primeiro grau, de 8 anos, pela junção do primário com o ginásial e foi implantada a profissionalização compulsória do segundo grau, além da transformação da escola normal em uma habilitação de nível superior (BRASIL, 1971).

A Lei da reforma do ensino superior, Lei nº 5540/1968 (BRASIL, 1968) trouxe o curso de graduação em Pedagogia, fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas em educação. Após a edição da atual LDB, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), houve uma progressiva remodelação do curso de Pedagogia visando adequá-lo à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com crescente mobilização para a formação em nível superior.

2.1 A Formação dos Professores para a Educação Básica

Formação profissional docente é descrita como “o processo de formação inicial ou continuada, que possibilita aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999). Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção dada aos processos de preparação,

profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno (ANDRÉ, 2009).

A ruptura com o pensamento tecnicista presente na área da educação, até então, foi algo marcante na década de 1980, ocasião em que o debate de educadores produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002).

Mudanças foram introduzidas na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação - ISE e o Curso Normal Superior, e introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais. Os ISE foram regulamentados pela Resolução 01/99, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1999a), vindo a integrar o conjunto de alterações no ensino superior brasileiro formuladas no âmbito do governo.

Compreendemos que a simples alteração por resoluções, decretos ou leis, por si mesma não produz resultados positivos nos processos formativos de professores, embora necessárias a fim de institucionalizar a mudança. O que pode vir a produzir mudanças é a incorporação de novas ideias e concepções às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica, ideias e concepções mediadas pelos processos formativos. Somente quando provoca exercício de reflexão crítica sobre a prática ao ponto de transformá-la a formação continuada cumpre sua função de colaborar com o desenvolvimento do professor. A formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade, além de ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, podendo assim ser impulsionadora de desenvolvimento na carreira dos professores (BONATO, 2011).

A literatura aponta visões diferenciadas acerca da formação de professores, havendo foco nos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002). Em busca de aprofundar esse tema, Mizukami (2005-2006, p. 3) aponta alguns pontos importantes para pensar essa problemática. Dentre os pontos apontados, destaca-se a importância de compreender a formação, ao mesmo tempo, como individual e como coletiva. O ponto seguinte ressaltado pela autora, é que a escola deve ser considerada como local de aprendizagem da docência e que os processos de aprendizagem da docência não são os mesmos para todos os professores, ou seja, não são lineares, não havendo uma sequência no processo de aprendizagem da docência que deve ser observada por todos os profissionais. Outro ponto, é quanto à necessidade de oportunizar a necessária apropriação dos diversos tipos de saberes ao longo das trajetórias profissionais, mesmo os saberes que são advindos da própria experiência profissional, só serão incorporados conscientemente com base na reflexão, tanto como orientação conceitual quanto como fonte de aprendizagem da docência, dentre outros aspectos.

A formação continuada deve promover a aprendizagem docente no processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (IMBERNÓN, 2002).

As ações de formação continuada no Brasil remontam a meados da década de 1960 e início da década de 1970, quando ocorreram as primeiras sistematizações dos órgãos públicos voltados ao aperfeiçoamento do pessoal docente (PALMA FILHO; ALVES, 2003). O Seminário Temático no XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em 2005, agregou um Seminário temático intitulado “Debates sobre educação e formação continuada”, no qual explicitou as origens históricas da formação continuada dos professores, destacando o trabalho de treinamento e formação permanente realizado pela escola de aplicação da Universidade de São Paulo (USP) em 1967 (GALINDO, 2007).

Além dos saberes plurais e estratégicos, como os da formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais são bem tratados e reiterados por Tardif (2002), entre outros educadores/as. Estes saberes são necessários para fundamentar o trabalho de responsabilidade dos docentes, que, segundo preconiza a LDB/1996 (BRASIL, 1996), no artigo 13, abrange: (1) participação na elaboração da proposta pedagógica (PPP) da

escola; (2) elaboração e cumprimento do plano de trabalho em conformidade com a PPP da escola; (3) zelo pela aprendizagem dos estudantes; (4) estabelecimento de estratégias de recuperação de estudantes de menor rendimento; (5) cumprimento dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos; (6) participação integral nos períodos destinados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; (7) colaboração com atividades de: (a) articulação da escola com a família e comunidade; (b) valorização dos profissionais da educação escolar; (c) gestão democrática do ensino público; (d) garantia do padrão de qualidade.

Na luta dos educadores em prol da valorização profissional, suas entidades e movimentos sociais, foram re(criadas) as Conferências Brasileiras que ocorreram de meados do século XX até 1990 e, agora, enaltecidas com a denominação de Conferências Nacionais de Educação (CONAE). E na vigência do Plano Nacional de Educação - PNE-2001-2011 (BRASIL, 2001d) foram instituídas ações importantes para o processo de formação de professores, sendo uma delas a instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20.06.2007 (BRASIL, 2007a), que substituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, que havia sido criado em 1999 (BRASIL, 1999c). O FUNDEB/2007 ampliou para a educação infantil e ensino médio recursos que antes se limitavam ao ensino fundamental (BRASIL, 2007).

Também na vigência do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001d) foram editadas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura, em 2002. Em 2007, houve modificação na estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela Lei 11.502/2007 (BRASIL, 2007b) permitindo àquela Fundação atuar no processo de formação inicial (em 2007) e continuada (em 2010), a partir de implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em colaboração com Estados e municípios, por IES públicas, por meio da oferta de cursos de Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; e Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2010a).

Em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil-UAB, para desenvolver o ensino à distância (EaD), visando a expansão e interiorização de cursos superiores, dentre eles, os de formação de professores. Naquele ano foram editadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o curso de graduação em Pedagogia, embasada nas quais se dá a formação dos profissionais da EB. Vale ressaltar que DCN voltadas a aspectos mais gerais da EB, ou seja: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ou (DCN-Gerais) foram editadas pela Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13.07.2010 (BRASIL, 2010a), em função da emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Essas Diretrizes gerais objetivam: (a) sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na CF/1988, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; (b) estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de EB; (c) orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da EB, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Estudos realizados por Estrela (1998), Rodrigues e Esteves (1993) e Esteves (2002) analisaram as necessidades de formação dos professores, revelando ausências e também deficiências da formação inicial, apresentando diversas necessidades e, ainda, a dificuldade em se definir precisamente os pontos mais críticos e emergentes, o que demonstra a dificuldade de pensar numa formação continuada porque o qualificativo “continuada” perderia o significado, visto que nada continuaria (GALINDO, 2007).

Pesquisas que abordam a temática da qualidade da educação no Brasil têm apontado que a universalização do acesso ao ensino fundamental foi uma conquista política e social duramente constituída, sendo buscada a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a universalização da educação em todos os níveis (ALVES; BONAMINO, 2007; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; ARAÚJO, 2012).

Desejando-se fazer uma abordagem geral sobre as normas legais que tratam de aspectos da formação docente, realizou-se uma pesquisa nos sites oficiais da área educacional, que está sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Legislação que trata da formação de professores, após a promulgação da LDB/1996.

ANO	ATO LEGAL	REGULAMENTAÇÃO
Câmara de Educação Básica		
1999	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal
2003	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003)	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
2016	Resolução CNE/CES n.º 2, de 13 de maio de 2016 (BRASIL, 2016)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.
2020	Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020a)	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2020	Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CNE		
2003	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003)	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências
2005	Resolução CNE/CES n.º 1/2005, de 1º de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005a)	Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.
2016	Resolução CNE/CES n.º 2, de 13 de maio de 2016 (BRASIL, 2016)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica
CONSELHO PLENO DO CNE		
1997	Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997a)	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
1999	Resolução CNE/CP	Dispõe sobre os institutos superiores de educação

ANO	ATO LEGAL	REGULAMENTAÇÃO
	nº 1, de 30 de setembro de 1999. (BRASIL, 1999a)	
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b)	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
2005	Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005b)	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
2006	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. (BRASIL, 2006)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2009	Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. (BRASIL, 2009b)	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2012	Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012. (BRASIL, 2012)	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
2015	Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. (BRASIL, 2015a)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017a)	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b)	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
2018	Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. (BRASIL,	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

ANO	ATO LEGAL	REGULAMENTAÇÃO
	2018a)	licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2018	Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c)	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017
2019	Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. (BRASIL, 2019a)	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2019b)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. (BRASIL, 2020)	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
DECRETOS		
1999	Decreto Nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999. (BRASIL, 1999d)	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
2000	Decreto 3554/2000, de 07 de agosto de 2000. (BRASIL, 2000)	Altera o parágrafo 2º do artigo 3º, do Decreto Nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999
2009	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRASIL, 209c)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências
2010	Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. (BRASIL, 2010b)	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.
2016	Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016. (BRASIL, 2016)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
LEIS		
2008	Lei 11.738, de 16 de	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.

ANO	ATO LEGAL	REGULAMENTAÇÃO
	julho de 2008 (BRASIL, 2008)	60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2013	Lei 12.796/2013, de 04 de abril de 2013. (BRASIL, 2013)	Altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2015	Lei nº 5.531/2015, de 27 de agosto de 2015. (BRASIL, 2015c)	Cria medidas de proteção para o professor , servidor e empregado da educação e assegura a autoridade desses profissionais na sala de aula.
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (BRASIL, 2017c)	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2017	Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017d)	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na legislação educacional nacional (2021).

No quadro acima estão disposto o conjunto de Leis, Decretos e Resoluções que fundamentam a formação inicial e continuada de profissionais da educação a partir do final da década de 1990, apresentando também as políticas de acesso e de valorização do magistério da EB, das quais aprofundamos a discussão a seguir.

2.2 Formação inicial de professores: início do processo de desenvolvimento profissional

A partir da perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.66), a qual diz que “O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas”, partimos do pressuposto de que a formação inicial é o primeiro passo para a profissionalização do professor, a partir da escolha pelo curso superior de licenciatura. Portanto, segundo os autores, “Todas as

profissões têm um determinado período para a formação inicial, e se supõe que a preparação inicial deva fornecer aos futuros profissionais o mesmo corpo de saberes para o exercício da profissão” (p. 66), não sendo diferente na formação de professores.

Paradoxalmente, embora não seja diferente com o profissional professor, o processo de formação informalmente se inicia bem antes da escolha profissional, pois, segundo Formosinho (2009, p. 95), “[...] a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”, ou seja, se aprende desde o ingresso na educação formal, mas que não dispensa uma formação inicial formal, em que a instituição formadora assume um projeto formativo que atenda às expectativas sociais.

Para tanto, o projeto formativo tem que ser claro e caracterizar o nível de desenvolvimento das competências iniciais, com as quais assume um dado compromisso. Também não estamos falando de competências que dão conta de qualquer prática profissional, uma vez que a agência formadora, em sua formação inicial, não forma no indivíduo uma espécie de repertório de conhecimentos, de competências, de habilidades com seu total desenvolvimento. (RAMALHO; NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 86).

Atualmente, a formação inicial de professores é realizada em nível superior pela academia nos cursos de licenciatura, que concedem, com base na titulação acadêmica, a habilitação profissional para ensinar. Como constatamos, nas últimas décadas, muito tem sido abordado acerca da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, fato que tem colocado em evidência o trabalho das instituições formadoras, seja no campo do ensino, da pesquisa e na extensão e, como consequência, evidenciado que tem havido uma redução da carga horária das licenciaturas no campo da didática, em detrimento da valorização dos domínios específicos do conhecimento (ROMANOWSKI, 2015).

A legislação e os documentos educacionais fazem referência à necessidade de alinhamento entre a formação de professores e as novas demandas e a necessidade de aperfeiçoamento constante, uma vez que a educação não se restringe ao interior da escola, sendo fruto das relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos (MALLAT, 2017).

O Plano Nacional de Educação – PNE anterior ao vigente, Lei n.10.172/2001 (BRASIL, 2001d), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizou a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

O atual PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu, em sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O Observatório da Educação mostra que esta meta não foi atendida e, em consequência, que o “dever de casa” deve ser intensificado. E a meta 16 do PNE-2014-2024 (BRASIL, 2014), trata da formação continuada e pós-graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Sobre a valorização dos professores, a Meta 17 do atual PNE (BRASIL, 2014) propõe: “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PNE” e a Meta 18, referente à valorização docente, estabelece:

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Discorrer sobre a valorização de profissionais da EB requer olhar o quadrilátero formação, remuneração, condições de trabalho e carreira. Para a realização da Meta 18 do atual PNE (BRASIL, 2014), são requeridas decisões sensíveis e importantes sobre o financiamento, que requerem espaços de discussão adequados e, para proporcioná-las. Neste contexto, o governo federal instituiu através da Portaria MEC 618/2015 (BRASIL, 2015d), o Fórum permanente para atualização progressiva do valor do Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP), que foi instituído pela Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

A Lei 12.796/2013 alterou e revogou alguns artigos da LDB para tratar sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências, tendo sido considerada como um marco na universalização da educação básica (BRASIL, 2013).

Prado (2019), autor de “Planos de Carreira dos Estados e do DF - textos para discussão”, editado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira - INEP, comenta que os estudos empíricos sobre planos de carreira dos professores da EB encontram alguns desafios, sobretudo porque são centradas na remuneração e pela dificuldade de mapeamento da legislação dos entes subnacionais. Plano de carreira é definido como uma forma de organização de certos cargos providos por concurso público, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração e, quase sempre na assunção de diferentes responsabilidades que convergem para a busca da qualidade educacional.

Tal qualidade engloba aspectos como: ingresso e desenvolvimento na educação infantil; permanência, aprendizagem, progresso, término do nível fundamental na idade-série correspondente; e ingresso permanência, aprendizagem, progresso e conclusão do ensino médio. O conjunto de processos integrado por cada nível da educação básica e a progressão com aprendizagem dos conteúdos escolares nestes níveis são indicadores, mas não traduzem completamente a qualidade do processo de escolarização básica (ROSA; SANTOS, 2014).

Se a educação é um processo provido pelo Estado, acredita-se que cabe a este Estado apresentar o que é requerido para o profissional encarregado da docência, em todos os níveis. A legislação mais atualizada sobre o processo de formação inicial de professores da EB é a Resolução CNE/CP nº 02, de 20.12.2019 (BRASIL, 2019b), a qual define as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base (Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, a qual tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018c), a qual deverá ser implantada, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), no prazo de dois anos da publicação da citada Resolução, findando em 20.12.2021.

Antes da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019b), foi editada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores - DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual foi alterada pela Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a).

As DCN-formação atual embasam-se na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018c) e explicitam que o processo de formação dos professores requer que o graduando desenvolva “competências gerais previstas na BNCC-EB, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas” BRASIL, 2019b). O mesmo documento explicita dez competências gerais que são requeridas dos docentes da EB:

- (1) Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva;
- (2) Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;
- (3) Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural;
- (4) Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- (5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens;
- (6) Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- (7) Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local,

regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

(8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes;

(9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem;

(10) Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores” (BRASIL, 2019b, p. 13).

No processo de formação geral é requerido o desenvolvimento, pelo licenciando, das “competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação”, objetivando o desenvolvimento pleno dos graduandos, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019b, art. 2º). A Política de Formação Docente para a EB é fundamentada em:

(I) a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

(II) - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

(III) - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019b, art. 5º).

As competências específicas previstas na BNC-Formação se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional – onde se incluem: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais;

II - prática profissional – composta pelas seguintes ações: planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades;

III - **engajamento profissional** – sendo discriminadas as seguintes ações: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a EB, em articulação com as aprendizagens prescritas na BNCC da EB, é norteadada pelos seguintes princípios:

- I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
- III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
- IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;
- V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;
- VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
- VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;
- VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
- IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;
- XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019b, art. 7º).

A Resolução em referência explicita que a carga horária de todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a EB, serão organizados em três grupos, sendo a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (BRASIL, 2018, art., 10).

A distribuição da carga horária dos cursos, na totalidade, deve ser:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

O prazo limite para implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, é de até dois anos (BRASIL, 2019b, art. 27).

2.3 Formação continuada: dando prosseguimento ao desenvolvimento profissional docente

Embora conscientes de que o processo de desenvolvimento profissional docente “[...] não se reduz a cursos de formação continuada”, como afirma Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), pois, segundo os autores, há outros fatores que implicam neste processo de profissionalização, “[...] tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc. [...]” (p. 65), mas, sem dúvida, a formação continuada influencia na constituição desse profissional.

A formação continuada é uma exigência em razão do fato de que, em qualquer campo profissional, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 86), o conhecimento

[...] se não atualizados, revistos, tendem a tornar-se obsoletos, ainda mais no atual momento de uma sociedade altamente competitiva como a deste início de século e das mudanças aceleradas que caracterizam a sociedade no meio das dinâmicas e perspectivas do desenvolvimento da profissão.

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como exigência no contexto “[...] de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 87), que vai exigir, de acordo com os autores, a “[...] compreensão dos processos de aprendizagem dos professores, como processo de reflexão crítica e espaços de construção e transformação, e não só como meros processos adaptativos” (p. 87). Essa concepção de formação continuada traz, com base nos autores, consequências para as políticas educacionais com novas exigências que “[...] emergem, por vezes, de outros contextos alheios aos contextos próprios da formação e do exercício da profissão” (p. 87), como atualmente tem-se constatado com as demandas recorrentes do contexto da pandemia pela Covid 19, em que os profissionais buscaram na formação continuada elementos para reinventar a sua prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Tratando das políticas educacionais, do ano de 1995 até meados de 2002, foi formatada e implementada pelo Ministério da Educação - MEC a política de formação continuada de professores, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, de 1995 a 1998, o Ministério elaborou diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores e, de 1999 a 2002, foi focalizada a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (AGUIAR, 2004).

Em julho de 2004 foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores.

A legislação brasileira estabelece, no que se refere à formação de professores, a formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A LDB, Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996), art. 87, §4º, definiu também que “até o fim da Década da Educação [1996-2006] somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2006).

Cury (2004) enfatiza a importância da formação continuada sem perder de vista a formação inicial. Segundo ele:

[...] a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (p.24).

A LDB estabelece, no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Ao final da citada década foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, foi instituída pela Portaria MEC nº 1328/2011, de 24.09.2011, com a finalidade de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A Rede Nacional de Formação Continuada trouxe como objetivos, segundo o documento editado pelo MEC/SEB, em 2006: (a) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; (b) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; (c) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade

para todos; (d) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; (e) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; (f) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica; (g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006).

Para Candau (2014), no processo de formação continuada, é essencial proporcionar condições que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais vivenciados e a história do nosso país, visto que parece haver pouca consciência acerca desses processos. Para a autora o conhecimento da realidade e a busca de uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais são pré-requisitos para a formação e articulam-se com a dimensão pessoal e coletiva pertinentes a estes processos.

A legislação em vigor acerca da formação continuada é a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as “DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020), que está correlacionada com a Meta 15 do PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular -BNCC.

A Formação Continuada de Professores da EB é concebida como componente essencial do processo de profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho e as competências profissionais do requeridas do professor:

Sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos,

têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020a)

A fim de impactar positivamente a Formação Continuada, para que tenha impacto quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar,

aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (BRASIL, 2020a, art. 7º).

As atividades de educação continuada podem ser ofertadas pelas IES, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como estabelece a normativa (BRASIL, 2020a):

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2020, Art.9º).

São diversos, portanto, os formatos dos cursos de formação continuada a serem ofertados aos profissionais da educação, abrangendo desde os cursos rápidos, como os de atualização, como os de pós-graduação *stricto sensu*, com carga horária variada. Em síntese, seja qual for o formato, o fundamental é segundo Ramalho, *et.al.* 2014, p.56, que “O professor deve passar por um processo de formação”. Nessa perspectiva Day (2001, p.24) salienta que “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira. ” Acredita-se que o professor deve estar em constante atualização, ou seja, em processo de autoformação, atualizando-se para dar o melhor de si, não se limitando apenas na formação apreendida ao logo da sua graduação.

2.4 A profissionalização e os paradigmas das ações formativas dos professores

A formação dos professores teve, por muitos anos, uma abordagem enciclopédica, centrada na visão racionalista, fragmentada, linear, quantificável e

especializada na docência, marcando uma separação entre a razão e a emoção, a reprodução do conhecimento e uma concepção utilitária à educação (a prática era concebida como o saber fazer), focalizando, de forma dicotomizada, a teoria e a prática pedagógica.

O professor se constituía no referencial a ser imitado por alunos passivos, mediante um plano de atividades previamente estabelecido que precisava ser cumprido, por níveis de dificuldades, face a uma abordagem que se movia do simples ao complexo, de forma hierarquizada (SAVIANI, 2009). Assim, a preparação e a formação para o exercício da docência, focaliza exclusivamente o domínio do conteúdo e de habilidades reducionistas. Exigia-se do professor que evidenciasse para lecionar determinada disciplina, o domínio de procedimentos específicos, baseado em pressupostos tecnicistas, expressos por técnicas ou manuais que visavam intervenções pontuais; como operacionalizador de ações, carecia o professor dominar a seleção, distribuição de conteúdos hierarquizados no programa curricular e a normalização do fluxo escolar, estruturadas em etapas fixas vinculadas ao processo de ensinar, as quais asseguravam a aprendizagem mecânica dos conteúdos e o disciplinamento da turma (MELLO, 2000)

A Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015 b), que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, aponta a necessidade de se promover parcerias entre as universidades e as escolas da educação básica e estabelecer o fortalecimento do relacionamento entre os professores atuantes e os futuros professores, além disso, a resolução prega uma maior inserção dos estudantes de licenciaturas na educação básica, priorizando a prática docente com o objetivo de conhecer o contexto educacional nas suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas para que haja uma integração entre teoria e prática no processo de formação de docente com a vivência deste com o ensino, pesquisa e extensão promovido pelas universidade.

As novas DCN (BRASIL, 2020) entendem que deve haver uma relação mais profícua entre as escolas básicas da educação e as instituições de educação superior, bem como com a pós-graduação, sendo importante que todas trabalhem em conjunto, para influenciar e ser influenciado na dinâmica formativa do processo de formação inicial e continuada.

Mesmo os professores sendo capazes, instruídos e dedicados, muitas vezes, em seu ambiente de trabalho, se sentem impossibilitados em despertar a curiosidade de seus

alunos e fazer com que mantenham atenção em suas aulas, ter o controle sobre a turma, tornar as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras. Contudo, essas situações descritas podem causar, ao docente, muito desânimo e/ou a falta de estímulos necessários para planejar devidos conteúdos escolares e, dessa forma, muitos se sentem desmotivados a continuar no desenvolvimento de seu ofício (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

2.5 Desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente relacionadas, considerando-se que o primeiro busca a promoção de mudanças na atuação docente, com vistas ao crescimento pessoal e profissional, que corresponde à construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios, o que requer um acompanhamento adequado, indispensável para que ocorra a operacionalização da mudança (MARCELO, 2009).

Assentindo com Ramalho *et.al.* (2014, p.65) “o desenvolvimento profissional do professor faz parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição na qual ele desenvolve sua atividade profissional”. É nítido aquiescer que o professor, apesar de autônomo, trabalha na perspectiva de satisfazer, ou seja, seguir um modelo desejado por um grupo maior que leve a identidade da instituição em que está inserido, e a depender de seu desenvolvimento que a escola perceberá se o educador é ou não um bom profissional, se respondeu ou não as suas expectativas.

Entende-se que o desenvolvimento profissional docente tem criado reflexões aos estudantes e profissionais da educação. Contudo, os aspectos atrelados ao processo do desenvolvimento profissional docente demonstram que esse profissional, para se desenvolver integralmente como um profissional transformador, depende diretamente do seu emocional, das condições de trabalho, remuneração e da qualidade de ensino. “Os professores estão condicionados por uma variedade de factores, tais como: as crenças e valores pessoais, os objetivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos, o comportamento dos alunos, o número de alunos, etc. (DAY, 2001, p.62)”.

Day (2001), chama nossa atenção para o fato de que não se pode analisar o desenvolvimento profissional de professores a revelia das transformações que hoje afetam o mundo globalizado e que exigem do professor novas atitudes frente às novas demandas. Uma das alternativas que podem ajudar os docentes a aprenderem a enfrentar os desafios e as necessidades que se acumulam no cotidiano das suas práticas é a prática do exercício da reflexão.

Sobre essa questão Day (2001), considera que o bom professor é tecnicamente competente quando reflete de forma sistêmica sobre os objetivos, processos, conteúdos e resultados do trabalho docente. A reflexão é um processo inerente ao ser humano, no entanto, a reflexão sobre a ação profissional tem uma conotação bastante distinta do simples ato de refletir, e o conceito de professor reflexivo embasa-se na epistemologia da prática, isto é, na construção de conhecimentos a partir da valorização da experiência e da prática profissional (PIMENTA, 2002).

O saber-fazer profissional, apresentado em diferentes teorias, representa a característica profissional e o princípio de que os professores aprendem a ensinar através da experiência (DAY, 2001). A dinâmica da sala de aula requer uma permanente aprendizagem profissional por meio de regulares e contínuas reflexões sobre a experiência, que permitirão a compreensão do significado da experiência e ampliação a contextos mais abrangentes.

A aprendizagem a partir da prática levará à experiência, desde que esta seja analisada e refletida de forma ampla para que se transforme e resulte um saber-fazer profissional. A experiência do professor ocorre por meio do ensino, a partir da prática docente. A construção de novos conhecimentos sobre o ensino tem demonstrado que o professor enquanto intelectual, por meio da pesquisa da sua própria prática, desenvolve saberes e produz conhecimentos que permitem compreender o exercício da docência. Sob este prisma, “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43).

A experiência profissional não pode se limitar à ação e reflexão em si mesma e ao contexto institucional. Essa experiência necessita ser reconhecida como um processo de reflexão sobre o que se faz no cotidiano da escola/universidade, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor tome consciência da sua própria ação. Por outro lado, percebe-se que a atividade reflexiva individual nem

sempre possibilita a confrontação do pensamento e da prática (DAY, 2001), o que desfavorece o processo de mudança no fazer pedagógico do docente.

Nesse sentido, é necessário que a reflexão desencadeie no reconhecimento de um problema e na busca conjunta de possíveis soluções ao mesmo, de modo que os diálogos e trocas de experiências sirvam como elementos motivadores para o desenvolvimento profissional, tanto o pessoal quanto coletivo do corpo docente. Day (2001) ressalta que ao refletir sobre os processos de trocas e interações com seus pares, os professores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, seja em sala de aula ou nos demais espaços e atividades relacionadas à docência, como na preparação de aulas, no planejamento de avaliações ou nos ensaios práticos.

A prática docente precisa ser repensada e os paradigmas tradicionais devem abrir passagem efetivamente aos novos paradigmas, mais amplos, abertos, flexíveis de múltiplas linguagens, uma vez que as pessoas se comunicam através de linguagem oral, escrita e digital, como anuncia Lévy (1993). Não há mais como ignorar o alcance e a influência dos meios de comunicação eletrônicos e informatizados. Por outro lado, também não é mais possível pensar em educação sem considerar essas extensões. Essas indicações demandam novas posturas, inclusive sobre o processo de formação que precisa atender uma perspectiva de educação ao longo da vida, numa sociedade eminentemente educativa na promoção de aprendizagens significativas.

Acerca das possibilidades do desenvolvimento docente, os autores Wile e Ferreira (2014) explicitam que o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências e que, se a identidade está relacionada tanto à pessoa como ao contexto, os professores dependem das decisões das escolas e instâncias superiores, o que dizer que que o desenvolvimento profissional é influenciado pelo funcionamento da escola e de como o professor é tratado no seu dia a dia pelos seus superiores. Acrescentam que a autonomia profissional depende das questões políticas e históricas, além das normas, as quais dão tom ao diálogo vivenciado teoria e prática. Afirmam que existem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais.

Para a compreensão do trabalho docente, três são os processos fundamentais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente;

desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais (NÓVOA, 1992).

Segundo Ferreira e Santos (2013, p. 3), “Na profissão docente, caracterizada por exigir do professor habilidades específicas para lidar com o contexto tão heterogêneo que é a escola, a formação continuada torna-se mecanismo fundamental na busca por uma docência contextualizada e eficaz”, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, ao tempo em que colabora com o desenvolvimento institucional.

Com base em Pacheco e Flores (1999), Ferreira e Santos (2013, p. 3), explicam que:

A literatura caracteriza três tipos de necessidades que a formação continuada deve atender: as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevem o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos, enquanto a terceira, relativa ao ambiente organizacional, se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, focando nas demandas da sociedade em geral.

Os autores destacam que a formação continuada, no contexto do processo de desenvolvimento profissional, deve visar o atendimento as necessidades individuais dos profissionais, da categoria a qual pertence e das instituições em que atuam. Deve ainda, o seu planejamento estar coadunando com a legislação de ensino, as peculiaridades da instituição, as necessidades e as características da população a ser atingida, a realidade concreta, bem como, com seus próprios propósitos, de sua visão de homem e de mundo. Além disso, deve favorecer ao professor assumir o processo de interpretação e transformação do contexto social, bem como seu aprimoramento com ser humano, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional (PORTAL; FRANCISCONE, 2007).

A propósito disso, Luckesi (1990) ao propor a práxis transformadora, indica alguns compromissos para o professor: o compromisso político, que implica na visão de mundo do qual fazemos parte e o nosso papel do ser humano na estrutura social e o compromisso pedagógico, relacionado com a atuação do sujeito em relação à formalização da mente, aos conteúdos e aos métodos de abordagem da realidade.

Para tal, a escola deve ser vista e compreendida como espaço de humanização, palco do exercício do direito universal de acesso à cultura, mas, sobretudo, onde o

aprendiz seja acolhido por quem o esclareça acerca das contradições sociais e o ajude a buscar alternativas de superação das mesmas, o que se efetiva na relação com o outro (SPAGOLLA, 2008). A autora coloca, ainda, que o professor deve desenvolver a dimensão humanística, buscando capacitar o futuro profissional, também como cidadão, considerando que o papel do docente deve ir além da produção científico-cultural. Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtora do indivíduo e do grupo; descobre que inaugurou uma revolução educacional.

Autores como Spagolla (2008), coadunam com os princípios freireanos, ao admitirem que “todo professor se coloca diante do aluno, e revela com facilidade ou relutância sua maneira de ser e de pensar. Assim, não podemos escapar às apreciações dos alunos, e a maneira como eles nos percebem tem uma importância significativa no nosso desempenho”.

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que o ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas e conflituosas, mas eminentemente férteis, que se manifestam durante a travessia da docência, vinculando-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. Também enfatizam que: [...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, etc.”. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa.

Em relação aos conteúdos da matéria que ensina, é requerido dos docentes a transformação do saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; opção por conteúdos atentos a critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilização de métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002).

O processo de ensino e aprendizagem tem, então, como referência, o sujeito que aprende, seu modo de pensar, sua relação com o saber e como constrói e reconstrói conceitos e valores, ou seja, a formação de sujeitos pensantes implica estratégias de

ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (LIBÂNEO, 2012).

O estímulo ao processo de aprender a pensar, possibilita o pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas profissionais com raciocínio autônomo, mas também crítico. O trabalho do professor, mais do que promover a acumulação de conhecimentos pelo aluno, deve criar condições do desenvolvimento da capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela (SANTOS, 1994).

Muitos autores têm se debruçado sobre a questão do “ser professor”, envolvendo os significados da ação, as práticas pedagógicas e as características necessárias aos a esses atores. Delors (2003); Freire (1996); Pereira (2011); Wengzynski e Tozetto (2012); Mali (2013); Peres et al., (2013), entre outros, abordam questões ligadas às relações interpessoais e de trabalho, o contexto escolar, a identidade profissional do docente e, ainda, a formação continuada e a importância do trabalho por meio de novas estratégias metodológicas (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

Quanto a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, segundo Franco (2016, p.536), numa perspectiva epistemológica, se refere “[...] as práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. É, portanto, o objeto de estudo da pedagogia, que busca organizar, compreender e transformar as práticas sociais educativas, dando sentido e direção, pois busca a consecução de objetivos educacionais.

Para Franco (2016), configura-se como uma ação reflexiva (técnico/prática/crítica), tecida pedagogicamente, com a mediação do humano (professor), organizada em torno de intencionalidades, bem como no sentido dado às intencionalidades. É uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. São práticas que se realizam para organizar, potencializar, interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Assim, os processos de concretização das tentativas de ensinar/aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas, que concretizam determinadas expectativas educacionais e, por essa razão, são carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido da práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido a ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas a transformação da realidade social (FRANCO, 2016).

No contexto atual, a prática pedagógica apresenta-se mais complexa e difusa, passando as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs a ter grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as práticas desenvolvidas no contexto das escolas, que ficam em desigualdade de condições. Portanto, os professores tem o desafio de compreender e se apropriar dos conhecimentos e das tecnologias que podem fundamentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda ao contexto atual na sua complexidade e que possa incorporar a multiplicidade de influências tecnológicas, possibilitando a mediação pedagógica da aprendizagem sem negar a existência das tecnologias digitais.

Neste contexto, a formação continuada assume importante papel para a apropriação dos conhecimentos que possam ser mobilizados para a fundamentação da ação pedagógica pelos professores e, ao tempo em que contribuem para o seu desenvolvimento como profissional, colaboram com o individual. A qualificação do professor, as condições de trabalho e a valorização desse profissional se configuram como itens imprescindíveis e inseparáveis da prática pedagógica. Sendo a formação continuada um aspecto importantíssimo a ser considerado no que se refere à valorização profissional de forma articulada às condições de trabalho e salários, aliando-se à ampliação de sua competência técnico/ético/política, bem como da melhoria da escola como um todo.

2.6 Profissão, Profissionalidade e Profissionalização de Professores

A profissão docente e a profissionalização docente pertencem ao mesmo campo disciplinar e se constituem num processo dinâmico em plena evolução, com crescente identificação dos critérios de articulações - o ensino como a atividade profissional dos professores percurso profissional sempre é marcado pela mobilização de conhecimentos já existentes e pela produção de novos, e isso exige a vinculação da formação à profissionalização (GOODSON, 2008). Para este autor “o repertório de conhecimento é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num contexto de ensino” (p.61).

O ensino pode ser comparado a uma peça do mosaico que constitui a vida de cada professor. Preocupa-se com a visão do ensino em que o profissionalismo é expresso e experienciado como uma vocação empenhada que envolve recompensa e

execução de técnicas e experiências bem-sucedidas, sendo a criatividade o elemento-chave da profissão e as condições criativas essenciais para que as experiências docentes desencadeem aprendizagens ascendentes e de conquista (MOURA, 2001).

A relação dialética entre as palavras que envolvem a profissão docente, o profissionalismo e a profissionalização, permite entender o processo de constituição da profissionalidade dos professores, que é correlacionado ao comprometimento do docente com os conhecimentos e as habilidades para seu exercício profissional e, também, com seu processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço para a constituição, o reconhecimento e a valorização profissional (MARQUESIN, 2013).

Paula Júnior (2012), ao discorrer sobre o Profissionalismo, Profissionalização e Profissionalidade a partir da diacronia da formação de professores no Brasil, enaltece o conceito de profissionalismo colocado por Libâneo (1998):

[...] compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (p. 90).

O mesmo autor explicita que, para Nóvoa (1992) profissionalização traduz-se em um processo através do qual os trabalhadores aprimoram seu status, aumentam seus salários e crescem o seu poder de autonomia, sendo que a profissionalização corresponde ao *status quo* do docente, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a ele direcionadas (PAULA JÚNIOR, 2012).

André e Placco (2007) identificam, na profissionalidade docente, a busca da especificidade da profissão, enfatizando que a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que sofre influência, ao tempo que influencia, nos contextos de trabalho. Assim, se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada, conforme Gorzoni e Davis (2017).

Para Brzezinski (2014), o termo profissionalidade passou a constar aparecer relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade

docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

São definidas por Contreras (2012) três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A primeira está ligada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor se defronta com as próprias decisões a respeito da prática diária. A busca pela equacionalização das expectativas sociais, mediação de conflitos e lida com questões sociopolíticas que interferem no processo de ensinar, representa um compromisso social com a escola.

Para Machado (2019), o profissionalismo extrapola a questão da capacitação técnica, do recebimento de salário ou do pertencimento a uma corporação, visto que se embasa na competência e compromisso, articulando o interesse público e o privado. O autor faz referência a quatro desvios do profissionalismo: tecnicismo, que se preocupa apenas com a competência técnica; amadorismo, em que há falta de compromisso; mercenarismo, que vislumbra apenas a recompensa e corporativismo, situação em que prevalece o compromisso com os iguais. Assim, a ideia de profissionalismo vai além do conhecimento específico, emprego regular, gostar do faz, pois a atual ideia de profissão está "desfocada", uma vez que normalmente é reduzido apenas à dimensão técnica.

Pelo exposto, atenção deve ser dada aos reais aspectos que caracterizam o profissionalismo docente, associando as questões ligadas à formação continuada como pressuposto para o real entendimento, pelo próprio professor, de que tornar-se profissional vai além de acumular certificados, ter bom salário e querer estar no ambiente educacional.

3- A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção tem como propósito apresentar a abordagem metodológica, contemplando os aspectos que caracterizam a natureza da pesquisa, o método utilizado, tipo de pesquisa, dispositivos de produção dos dados, bem como o procedimento de análise dos dados produzidos.

Pensar a pesquisa no campo social exige do investigador uma atenção especial com as variáveis teórico-metodológicas que lhes dão sustentação científica. Em se tratando, especificamente, da pesquisa em educação, essa necessidade se acentua, ainda mais, pois os fenômenos concernentes a essa área do conhecimento, por sua própria natureza múltipla e heterogênea, não podem ser concebidos como aspectos estáticos e inquestionáveis; antes, urge compreendê-los como uma realidade acerca dos processos autorreflexivos de suas bases constituintes.

Para possibilitar a reflexão, nos apropriamos dos processos investigativos no campo social, ressaltando o sujeito como agente significativo na construção e interpretação das experiências pessoais e profissionais. Esses aspectos vêm caracterizando, nos últimos anos, as pesquisas em educação, as quais têm destacado a pessoa do professor e suas formas de autogestão das aprendizagens de formação, sublinhando as dimensões biográficas de investigação e as dinâmicas de intervenção docente, na definição da prática pedagógica.

Norteados por esse entendimento, focou-se, nesta pesquisa, as singularidades subjetivas interferentes na prática pedagógica, tomando a autonomia dos sujeitos como base de compreensão das experiências de autoformação docente significativas, portanto, para o entendimento das atividades recorrentes no cotidiano do professor. Nesta perspectiva, atentou-se para as histórias de vida das interlocutoras e lançou-se um olhar reflexivo sobre suas experiências profissionais, com vista a analisar seus modos de ser e de fazer-se na construção das vivências docentes.

Portanto, nesta seção, delineou-se o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando o método, os trâmites da investigação e as etapas de análise dos dados. Para tanto, apresentou-se, inicialmente, uma apreciação teórica da pertinência da abordagem qualitativa descritiva, do método autobiográfico e da pesquisa narrativa, para o desenvolvimento deste estudo, e prosseguiu-se, descrevendo o contexto

institucional e os sujeitos interlocutores, bem como os procedimentos adotados na produção, organização e análise dos dados.

3.1 Abordagem qualitativa descritiva

Tendo em vista o objeto do estudo em pauta, que é direcionado às ações de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, entende-se que os pressupostos aqui delineados orientaram para a realização de pesquisa pautada pela abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa se fundamenta em princípios que valorizam, dentre outras coisas, o ambiente natural como fonte direta dos dados, a interpretação da realidade no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e o envolvimento do pesquisador com os fenômenos pesquisados (ANDRÉ, 2005).

Pesquisas desse tipo são também conhecidas como naturalísticas ou naturalistas, porque os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem envolver a manipulação de variáveis em um tratamento experimental e sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Segundo André (2005), existe a tendência extrema por parte de alguns em considerar a pesquisa qualitativa como aquela não envolve números. Entretanto, este não pode ser considerado como o grande diferencial entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. A diferença entre ambas está sobretudo em alguns princípios que fundamentam a pesquisa qualitativa.

Segundo Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são, predominantemente, descritivos; o pesquisador não pode assumir uma postura de neutralidade diante dos fenômenos, uma vez que é sujeito dessa realidade; além da preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Diante de tais princípios e da intenção em realizar uma investigação que, necessariamente, considere a realidade como um todo, uma vez que a educação não pode ser considerada como um fenômeno que ocorre de forma isolada das questões sociais e políticas, optamos pela pesquisa narrativa e acreditamos ter sido este o melhor caminho no desvelamento das questões que nortearam o objeto de estudo em questão.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa considerando a natureza do objeto de estudo e dos seus objetivos. A mesma visa aproximar o pesquisador do pesquisado, além de proporcionar uma melhor compreensão da realidade. Essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, podendo proporcionar um aprofundamento das relações” (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Ainda nessa perspectiva, a investigação qualitativa nos dispõe de uma riqueza de detalhes que são descritos pelos partícipes, contexto e pelos próprios diálogos produzidos, dificultando o tratamento estatístico. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os pesquisadores que fazem a escolha por pesquisa qualitativa não estão interessados em responder questões ou a verificar hipóteses, mas buscam dar atenção à compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir do panorama dos envolvidos na investigação. Os autores ainda apresentam as características da pesquisa qualitativa, assim definidas:

[...]1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva; [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo fracasso do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47- 50).

Tais características são relevantes na investigação da pesquisa qualitativa, pois de posse delas, o trabalho do pesquisador tende a explorar diferentes ambientes, bem como, permite o detalhamento dos fenômenos. Não que necessariamente todas as características devam aparecer no desenvolvimento do trabalho. Nesse direcionamento, há uma melhor compreensão, maior riqueza de detalhes dentro do processo, novos significados podem ser apresentados a partir das vidas dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto importante desta abordagem é seu caráter descritivo, possibilitando que os dados coletados possam ser transcritos de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, documentos institucionais e oficiais. É importante que o pesquisador explore ao máximo o material, de forma a ser analisado com calma, a fim de que todos os detalhes possam ser garantidos de forma mais fidedigna possível.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa examinar o universo dos colaboradores, a fim de que possa ganhar confiança, conhecê-los e, de forma sistemática, realizar e organizar os registros de campo. Nesse sentido, vale ressaltar que o pesquisador necessita ter consciência do distanciamento e da aproximação que deve ter com o pesquisado, para que não torne a relação desconfortável.

3.2 O método autobiográfico

Assim, esta pesquisa está fundamentada no método biográfico que se ancora nas narrativas de vida dos interlocutores que, geralmente, são regadas de especificidades, singularidade e até mesmo de sentimentos que ficam adormecidos. Para o desenvolvimento deste método podem ser utilizados os materiais biográficos primários e secundários. Sendo que o primeiro se refere às entrevistas narrativas, recolhidas pelo(a) investigador(a) junto ao investigado, dentro de um processo de interação face a face. A segunda diz respeito a documentos biográficos como cartas, fotografias, testemunhos escritos, documentos oficiais, dentre outros (FERRAROTTI, 2010).

Nessa lógica, é importante destacar que no método biográfico os materiais primários são os interlocutores. Este método tende a garantir maior aproximação com o pesquisado; com isso o primeiro pode explorar ao máximo o segundo, obedecendo aos limites que devem ser estabelecidos em acordo entre as partes. Ferrarotti (2010) afirma que:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (p. 43).

A partir dessa relação, se encaminha o processo de interação social entre pesquisador e os participantes envolvidos. O método permite ainda, que a subjetividade dos sujeitos venha à tona, podendo apresentar comportamentos e atitudes que estão condicionados aos estímulos que possibilitem levá-los da emoção à tensão. Não devemos esperar que as narrativas, a partir do método biográfico, sejam um dossiê de acontecimentos de toda uma vida, mas “[...] uma ação social pela qual um indivíduo retotalizar sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação em curso (entrevista), por meio de uma narrativa-interação” (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Portanto, o método autobiográfico tem se firmado como uma estratégia apropriada para o processo de formação de formadores, apresentando, assim, duas funções: investigativa e formadora. Para Nóvoa (2010), o método tem função investigativa por possibilitar a produção de conhecimento, dispondo de processos e etapas que exigem rigor científico. É também formadora porque o sujeito, ao formar-se, desenvolve a compreensão sobre sua trajetória de vida, apropriando-se de elementos

formadores, para que tenha condições de apontar aquilo que foi formador. O método deve ser compreendido como uma “ponte” para que se encontre estratégias que possibilitem ao investigado atuar como ator/autor/investigador da sua formação.

3.3 A opção metodológica pela pesquisa narrativa: singular e relevante

Pesquisar a ação formativa docente e suas implicações na prática pedagógica foi mobilizadora para se buscar uma estratégia metodológica que possibilitasse ouvir as vozes dos interlocutores do estudo e revelar suas experiências no desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, optou-se pela abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente em autores como Connelly e Clandinin (1995), Brito (2010), Josso (2004), além de outros estudiosos que consideram o método biográfico narrativo uma alternativa de investigação capaz de resgatar a riqueza e a fecundidade das histórias narradas para o desenvolvimento do sujeito-narrador, tanto no que concerne à construção de si quanto no que se refere à delimitação das práticas pedagógicas.

Isso se justifica, claramente, nas concepções dos teóricos mencionados, visto que eles compreendem a pesquisa em educação, como um espaço aberto a novas construções metodológico-interpretativas do saber ser e do saber fazer docentes. Desse modo, entendemos a pesquisa narrativa como um processo substancial de investigação propício à análise das questões educacionais, uma forma de “[...] colocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15), inclusive no que se refere aos modelos de formação docente, que, sob essa ótica, deixam de ser vistos como constructos inflexíveis descontextualizados, passando a ser considerados uma manifestação da vida pessoal-profissional do professor, em toda sua complexidade.

Compreende-se, nesse sentido, que a pesquisa narrativa se apresenta como um processo flexível e adequado à análise das situações cotidianas vivenciadas pelo professor; é, pois, o modelo de investigação que permite conhecer as suas peculiaridades dentro de suas ações formativas e os modos de como se constitui a prática pedagógica, no espaço da escola pública. Através deste recurso, investigamos a formação no desenvolvimento profissional docente, tomando como base as histórias do

próprio professor, o qual se analisa, num processo contínuo de caminhar para si e de atribuir sentidos ao desenvolvimento da profissão-professor.

Autores como Connelly e Clandinin (1995), por exemplo, entendem que a narrativa se constitui tanto num fenômeno a ser investigado quanto num método e técnica que orientam a investigação de diversas situações sociais. Na efetivação desta pesquisa, apropriamo-nos das narrativas não só como método ou caminho de orientação do estudo, mas também como técnica que nos possibilitou construir os dados concernentes ao objeto problematizado, tomando, por esteio, as experiências do professor e as estratégias de que este se utiliza na concretização da prática pedagógica.

Esta perspectiva metodológica valoriza, então, as peculiaridades com que cada sujeito se observa, experimenta e analisa a materialidade dos fenômenos educacionais, os quais devem ser vistos por meio de um olhar reflexivo, centrado na compreensão da autoformação e do exercício profissional desencadeados nos espaços de atuação docente. Através desse procedimento de investigação, (re)avaliamos as propostas técnico-reprodutivistas de formação de professores, e, assim, desenvolvemos uma consciência maior acerca dos processos educacionais efetivados na escola pública brasileira.

Assim, entende-se que os horizontes da pesquisa narrativa se estendem, amplamente, nas esferas da educação, podendo “[...] gerar perguntas sobre como ensinar e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola” (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 19). Esse modelo de investigação compreende a autoformação docente como uma situação múltipla e heterogênea, que instiga o professor a tomar decisões, no espaço complexo e abrangente das incertezas e dos conflitos que singularizam a profissão docente no contexto maior das realizações sociais.

No processo desta investigação, a opção pela pesquisa narrativa abriu entradas à interpretação das potencialidades criativas do professor, e pôde expressar “[...] um universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120). Desse modo, consideramos necessária a valorização dos conhecimentos dos professores e de suas formas de intervir no seu desenvolvimento, pois não se justificam, para o presente contexto educacional, as propostas de formação instrucionais, pautadas na

razão mecanicista dos atos pedagógicos. A realidade de hoje reclama por um processo de formação de professores críticos e conscientes de seus problemas educacionais, não havendo, então, espaço para uma ação docente reprodutivista, alheia às necessidades dos contextos sociais.

A opção pela pesquisa narrativa deveu-se, também ao fato de fundamentar-se no método biográfico, o qual considera as histórias de vida pessoal e profissional dos sujeitos, como instrumentos teórico-práticos, cientificamente válidos, no campo da pesquisa social. A esse respeito, consideramos o que diz Finger (1988, p. 84), ao esclarecer que “[...] o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação à vivência e à experiência que tiveram lugar no decurso da sua história de vida.”

Conscientes do fato de que não podemos reduzir esse método aos princípios racionais tecnicistas da investigação clássica, procura-se compreendê-lo como produto das vivências e das formas que referendam o autocontrole da prática docente e dos processos de aprendizagem. Com esse entendimento, desenvolveu-se este estudo, compreendendo que, ao construir suas histórias de vida, o interlocutor reflete sobre seus processos de desenvolvimento profissional, tendo a consciência das estratégias e dos espaços da formação construídos ao longo de suas vivências docentes.

A esse respeito, concorda-se com Josso (2004), quando ratifica que, nas últimas décadas, a sensibilidade e a história dos aprendentes têm adquirido status de maior cientificidade, o que ocorre, principalmente, pela valorização epistemológica da pesquisa narrativa, enquanto modelo confiável na exploração dos fenômenos subjetivos interferentes na concretização da prática pedagógica. Vemos, então, que a pesquisa narrativa se constitui estamento científico valorativo da autogestão dos atos da formação e do exercício profissional docente, contribuindo na definição das novas relações educacionais que articulam a prática docente aos modos de ser e de fazer-se professor, no seu espaço permanente de atuação profissional.

Mais estritamente, ratifica-se que tomaram-se as narrativas docentes neste estudo, dispostos a conhecer as razões substanciais que levam o professor a se utilizar de determinadas estratégias na construção da prática pedagógica, em detrimento de outras formas de constituição profissional, uma vez que, ao narrar suas histórias, narra a si mesmo, denotando a importância que tem na definição dos sentidos atribuídos às ações desenvolvidas em sua trajetória de formação docente. Assim, realçamos, como Brito (2010, p. 53), que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo

especial, sobre a formação e a profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais.”

As narrativas, sob essa ótica, propiciam a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos sujeitos em formação, permitindo a passagem da atividade mental para a sua transmissão pela linguagem, o resgate das experiências vividas e a configuração discursiva da subjetividade recorrente nos constructos narrados. Através dos relatos construídos, evidencia-se, mais concretamente, o caráter formativo do professor, bem como as marcas autorreferentes de seu desenvolvimento profissional.

Tomou-se, então, a escrita de si, nesta pesquisa, considerando que ela possibilita ao professor refletir sobre as experiências vivenciadas e reconhecer-se como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006), percebendo a importância que exerce na definição de suas aprendizagens, dentro de uma conjuntura educacional desveladora da formação e dos modos de ser e de compreender os fenômenos que corporificam suas práticas educacionais cotidianas. Nesse sentido, as narrativas tornam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que se referem às experiências profissionais do sujeito, na sua liberdade de autonomização e de responsabilização pela construção dos conhecimentos e das escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a concretização da prática pedagógica.

O ato de narrar traduz-se, desse modo, como processo revelador da intrapessoalidade do professor, nos termos de suas vivências e práticas educacionais, e mostra que a formação deve ser concebida como um processo permanente de mudanças operadas ao longo da vida do professor, por meio de um esforço pessoal de construção de estratégias inovadoras relevantes à definição da prática pedagógica. Apresenta-se, portanto, como um recurso, através do qual a pessoa se (re)apropria de sua experiência de autoformação, fazendo um balanço das aprendizagens, dos obstáculos e da significação desse processo para sua vida pessoal- profissional.

Por conseguinte, as narrativas biográficas tornam-se importantes para a compreensão da autoformação e da prática pedagógica, instituindo-se como meio adequado de investigação no campo da abordagem qualitativa, por ressaltar o sujeito-narrador como protagonista de suas vivências, no itinerário da formação docente. Esse recurso epistemológico valorativo das experiências construídas no decurso das histórias de vida do professor, consolida-se, pois, como um processo reflexivo, facilitador de

uma análise mais profunda das circunstâncias interferentes nas práticas de autoformação docente.

Compreende-se, então, que o professor que se narra, questiona as aprendizagens concretizadas, ao longo do exercício profissional docente, e articula a escrita de si com as dimensões educacionais em que se insere. Nesse sentido, toma o poder de (re)avaliar a prática pedagógica e a formação, desvelando o sentido do “ser professor” na cotidianidade dos fazeres educacionais, o que lhe permite repensar as teorias implícitas do processo ensino-aprendizagem, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias ações efetivadas no contexto da sala de aula, tornando-se capaz não só de praticar e de compreender “seu ofício”, mas também de comunicar aos outros as bases de suas decisões profissionais.

A pesquisa narrativa é compreendida, nessa dimensão, como base científica adequada à investigação das experiências autoformativas do professor, permitindo a análise das decisões tomadas por este, no sentido de efetivar uma práxis pedagógica reflexiva, fundamentada em um saber plural, autônomo e crítico, resultante de um processo de autogestão profissional desenvolvido nos espaços escolares. Nesta perspectiva, compreendemos o professor como um ser capaz de “[...] apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995a, p. 25). Assim, vemos que o ato de narrar torna-se um meio de (re)avaliar as propostas de formação e entender a relevância das mesmas para a definição da profissão docente.

Nesse sentido, compreende-se que a narrativa possibilita a interpretação das experiências e das relações dialógicas do professor consigo mesmo, visto que, contando suas histórias, questiona os sentidos das suas próprias aprendizagens formativas e de sua prática pedagógica, num processo permanente de construção e desconstrução das formas de tecer suas histórias de autoformação. Assim, vemos o professor mergulhar em si e resgatar experiências significativas de seu desenvolvimento profissional, num processo reflexivo das atitudes que desencadeiam a prática e os modos de se constituir no contexto de atuação docente. Desse modo, torna-se “[...] sujeito-objeto que se observa e se reencontra” (FERRAROTTI, 2010, p. 36), no encontro reflexivo de suas histórias de vida, significativas, portanto, para a autoformação profissional.

As narrativas, na perspectiva deste estudo, possibilitam entender a autoformação docente como um processo autônomo e responsável, que exige tomada de consciência sobre os conhecimentos construídos ao longo do percurso profissional. A esse respeito,

Souza (2006) esclarece que o ato de narrar potencializa aos sujeitos-narradores (re)visitar suas experiências, destacando as que lhes foram marcantes na determinação de seus percursos profissionais, o que se constitui uma possibilidade de se redimensionar o presente, mediante a interpretação e a (re)invenção dos fatos passados.

Percebe-se, assim, que as narrativas biográficas possibilitam ao sujeito-aprendente (re)visitar sua trajetória de vida, num movimento autocrítico dos avanços e recuos das condutas pessoais e profissionais. Dessa forma, elas se definem como instrumento de investigação-formação no campo educacional, permitindo ao professor compreender como se apropriou dos elementos formadores, e analisar as implicações pessoais na construção da prática pedagógica, uma vez que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada àquilo que somos como pessoa e aos sentidos que atribuímos às nossas realizações.

As narrativas, sob esse ângulo, estimulam uma reflexão sobre os percursos da vida, mostrando, assim, que “[...] a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo” (NÓVOA, 1992, p. 24), pois a formação não ocorre dissociada dos aspectos autorreferentes dos indivíduos que se formam, nem distantes das vivências e das transformações cotidianas; antes sim, constitui-se um processo de mudança e de transformação da realidade educacional, com implicações sobre as dimensões pessoal e profissional do professor.

Apoiando-nos nas colocações de Nóvoa (1992), tomou-se a pesquisa narrativa, não apenas com uma estratégia metodológica de produção de dados, mas como um recurso investigativo com efeito autoformador, porque coloca os sujeitos no domínio reflexivo de suas próprias trajetórias de desenvolvimento educacional, evidenciando-os como construtores de sentidos para os conhecimentos concretizados no decurso das experiências vividas.

Com este entendimento, focamos além dos aspectos discursivos ou técnico-metodológicos das narrativas, mas, principalmente, atentamos para suas dimensões teórico-subjetivas, que desvelam ações de autoformação das narradoras e suas maneiras de ver e compreender o mundo. Assim, as narrativas constituem-se recursos epistemológicos potencializadores de uma reflexão maior sobre as dinâmicas de autoformação docente, contribuindo na definição da prática pedagógica. Através dos relatos docentes, lançou-se um olhar reflexivo sobre as estratégias de autoformação de

professores, articulando-as às singularidades de construção do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, por meio dos relatos de vida-trabalho dos interlocutores do estudo, percebeu-se o modo como constroem suas experiências docentes e quais as implicações das mesmas na efetivação da prática pedagógica. Assim, compreende-se as significações que atribuem aos atos educativos, e de que maneira elas interferem na definição de seus modos de ser e de fazer-se professores. Atentos a seus relatos, desvelaram-se subjetividades autoformativo-profissionais que refletem singularidades dos processos de ensinar/aprender efetivados nas dimensões da escola pública.

3.4 Lócus da investigação

No prédio que hoje abriga a escola onde os sujeitos desta pesquisa desenvolvem suas atividades, já funcionou uma escola de mesmo nome fundada em 1991, e que recebe esta denominação em homenagem ao então Secretário da Educação do Estado, na época, João Henrique de Almeida Sousa. A escola atendia cerca de 300 alunos de 1ª a 8ª série e EJA nos turnos diurno e noturno até o ano de 2005 quando foi fechada por determinação da SEDUC, em razão de existir no bairro uma outra escola ofertando também as mesmas modalidades de ensino gerando pouca demanda para ambas. Assim, os discentes foram transferidos para a escola vizinha - U. E. Alberto Silva. Este prédio permaneceu fechado até fevereiro de 2009, quando foi reaberto e totalmente reformado para abrigar o Projeto de Escola de Tempo Integral.

Portanto, em 2009, a escola iniciou seu atendimento educacional em tempo integral para o ensino médio, com 04 (quatro) turmas de 1º ano do Ensino Médio e em junho do mesmo ano recebeu 01 (uma) turma de 3º ano.

O CETI João Henrique de Almeida Sousa atende atualmente um total de 342 (trezentos e quarenta e dois) alunos, sendo 117 (cento e dezessete) alunos em turmas de 1º Ano, 117 (cento e dezessete) em turmas de 2º Ano e 108 (cento e oito) na turma de 3º Ano. A faixa etária desses alunos é de 14 a 18 anos. Estes permanecem na escola das 7:20 h às 17:00h e assistem 07 (sete) aulas diárias, além de 02 (dois) horários para estudos, totalizando 09 (nove) aulas diariamente.

O público discente atendido por este CETI é formado por jovens moradores do próprio bairro e adjacências, e de outros municípios com realidade sócio econômicos

culturais totalmente diversos, em que boa parte das famílias possuem baixa renda e são beneficiados com bolsa família.

O ingresso dos alunos a este centro ocorre por meio de um teste seletivo e a permanência dos mesmos na escola é garantida mediante aprovação no ano letivo. A escola dispõe de um corpo docente qualificado, com 95% de professores pós-graduados, de acordo com a sua área, inclusive na disciplina de Informática.

O diretor, o coordenador e os docentes passam por uma seleção organizada pela SEDUC para atuarem no CETI, que acontece em três etapas: uma prova escrita, análise de currículo e entrevista. Após serem selecionados, participaram de uma capacitação para conhecerem a proposta de escola de tempo integral. A partir de 2015, os critérios de seleção de professores foram mudados por causa da crescente demanda do quadro de lotação. Os demais profissionais da escola são concursados, com exceção dos que são contratados como serviços prestados para ajudar na cozinha, mas atuam em tempo integral.

A escola foi construída estrategicamente em meio às comunidades do conjunto habitacional Morada Nova, da cidade de Teresina, para que ali fossem atendidas as crianças oriundas das famílias de trabalhadores.

Foram enormes as dificuldades enfrentadas inicialmente, com a inexperiência dos professores e funcionários para trabalharem com tantos problemas, tais como: familiar, desemprego, desestruturação completa de muitas famílias, pobreza extrema, acrescida pela falta de recursos humanos, principalmente funcionários para manutenção, merenda e limpeza. A maioria dos trabalhadores na escola optou por enfrentar todas as dificuldades e obstáculos, doando seu tempo, sua energia e sua boa vontade, o que muitas e muitas vezes, lhes obrigava a extrapolar o horário de trabalho para cumprir as suas funções.

Com a eleição de uma nova Diretora, a professora Esp. Djanira Alencar, uma nova proposta de gestão foi apresentada à comunidade escolar do CETI, baseada no respeito, colaboração e envolvimento de todos com a escola e desta com a sociedade, passando a funcionar com aproximadamente 331 matrículas.

Quanto à organização administrativa, vigora uma organização formal com objetivos comuns que reúnem toda a população escolar sob seu regulamento e normas que regem seu funcionamento, compostas de indivíduos que estão juntos para atingir os objetivos específicos, previamente definidos coletivamente.

A estrutura administrativa da escola está organizada de forma consciente e intencional visando o alcance dos objetivos. No que concerne ao mecanismo administrativo há um conjunto de órgãos e posições administrativas, dispostos de forma hierárquica, que desempenham funções definidas interdependentes entre si.

Durante as observações, foi percebido que a relação escola e comunidade funcionam realmente, assim como o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres. Já o Grêmio, apesar de possuir documentação de criação e regulamento, não funciona.

As reuniões com os pais são realizadas de acordo com a necessidade e também na ocasião da entrega de boletins, trimestralmente. As comemorações do dia das mães e dos pais são realizadas todos os anos e reúnem grande número de pessoas.

Sendo uma escola estadual é mantida pelo governo do Estado, e subordinada a 19ª Gerência Regional de Educação - GRE, que é responsável por solicitar e receber a documentação escolar, promover reuniões e orientar diretores, professores e funcionários, repassar informações e instruções da Secretaria Estadual de Educação. Os repasses de verbas são efetuados diretamente na conta da escola, e administrados pelo diretor, que movimenta a conta através de um talão de cheques, havendo autonomia financeira. As despesas são aprovadas pelo Conselho Escolar, que também assina as prestações de contas, que são enviadas para a 19ª GRE.

Quanto à relação escola e atendimento ao alunado, são desenvolvidos na escola os seguintes projetos: Artes, Música e Recreação, dos quais participam vários alunos da escola. O Serviço de Orientação Escolar que é oferecido nos turnos manhã/tarde.

A escola recebeu dois novos estudantes com deficiência (EcD) e conta com apoio de professoras especializadas para atender alunos com defasagem de aprendizagem. Os alunos que apresentam problemas (de natureza diversa) são identificados pelos professores em sala de aula, encaminhados à coordenação da escola, que toma as providências necessárias e conduz os encaminhamentos necessários ao atendimento, fazendo as adaptações requeridas para ter um bom aprendizado. Em casos de problemas de saúde, os discentes são encaminhados ao Posto de Saúde, que fica próximo.

A Escola também trabalha com projetos educacionais como: oficina de música, teatro, dança e esportes; proporciona palestras com ex-alunos para que exponham suas experiências tanto na vida como profissional, lazer e cultura, bem como entrosamento entre escola e a comunidade, atraindo, assim, a atenção de crianças, jovens e adultos e profissionais da escola. São promovidas, também, festas de Páscoa, Natal, festejos

juninos e passeios e, por ocasião do dia do estudante, promove gincanas diversificadas. Sempre que possível o alunado da escola participa de torneios e de bingos beneficentes e festas realizadas para angariar fundos, promovidos em conjunto com a comunidade escolar. O Programa Nacional do Livro Didático é coordenado internamente pela coordenação pedagógica e utiliza a biblioteca da escola.

A profissionalização (formação continuada) dos educadores figura no quadro de professores que, na totalidade, possuem ensino superior completo com pós-graduação *lato sensu*. Os professores e funcionários possuem plano de carreira, devidamente construídos pelas categorias, em que consta as mudanças de nível e classe e os salários e vantagens correspondentes. Sempre que possível, a direção da escola libera professores e funcionários para cursos, palestras e jornadas pedagógicas.

O Projeto Pedagógico da Escola traz uma proposta elaborada parcialmente em conjunto com professores, funcionários e comunidade. A proposta atual é datada do ano de 2019. A coordenadora pedagógica admitiu que está na hora de uma revisão da proposta, pois tiveram alunos com atendimento educacional especializado. A concepção de educação, segundo a proposta pedagógica, é uma interlocução de saberes da qual resultam aprendizagens entendidas como saberes outros e novos saberes, tanto por parte de alunos, como de professores.

Na concepção de homem, admite-o como um ser social integrante de um grupo, mas ao mesmo tempo, um ser único e diverso, com direitos e deveres que lhe garantem autonomia e cidadania. Concebe a sociedade como o conjunto formado por de todos, em que todos são participantes do processo social, integram e interagem e têm vez nesse processo e no movimento de definição das linhas políticas que determinam os rumos da sociedade, pois há professores competentes, comprometidos e atentos aos desejos dos alunos, predispostos a refletir e pesquisar sobre sua prática.

A escola busca o entendimento entre todos os que dela participam da aprendizagem de trabalho, dando uma ressignificação de ensino-aprendizagem e que resultem saberes capazes de possibilitar a garantia da cidadania desejada. Propõe uma avaliação que ajude construir, incorporando diferenças, combatendo desigualdades, discriminação, exclusão, compreendida como pesquisa e reflexão. A avaliação dos alunos, conforme o Regimento Escola, é expressa através de notas numa escala de 0 a 100 e acompanhado de Parecer Descritivo, pelo professor da turma ou componente curricular.

O Regimento Escolar, no que se refere à documentação, atribuições de professores e funcionários, funciona de acordo, percebe-se, que os funcionários administrativos desempenham com competência e ética suas funções, referentes à documentação e escrituração escolar, matrículas, transferências, atestados, atendimento ao público e demais atribuições. A gestão financeira, a princípio, mostrou-se equilibrada, a equipe diretiva administra os recursos financeiros, aplicando em melhorias para a escola e em material de expediente e busca a arrecadação de recursos, através de bingos e rifas realizados conjuntamente com comunidade escolar, para complementar as finanças direcionadas às atividades festivas no decorrer do ano; por exemplo, a festa do dia das mães. Pode-se dizer que a gestão administrativa funciona a contento.

Os funcionários de manutenção e limpeza demonstram esforço e boa vontade em suas funções. Fazem um grande esforço para dar conta do seu trabalho, já que o prédio da escola é muito grande e o funcionamento se dá nos dois turnos e ainda nos finais de semanas, havendo, de vez em quando, licenças por motivos de saúde ou outros. Quanto às merendeiras, pareceu que sempre desempenham suas funções a contento, pois não foram ouvidas reclamações de professores e alunos, quanto à quantidade e qualidade da alimentação servida.

Os professores encontram-se bastante satisfeitos com a equipe diretiva da escola e suas ações. Mostraram-se também muito engajados frente ao trabalho com os alunos matriculados na escola. Apesar do momento que estamos vivenciando, que é a Pandemia (iniciada em 2020 e ainda intensa agora em 2022), ficou claro o entrosamento dos professores durante a realização das atividades escolares. Os docentes do turno da manhã parecem ser mais preocupados e críticos, mas dentro da normalidade do cotidiano escolar. Mas até entre eles notam-se diferenças de atitude. Não foram percebidas críticas em relação à direção da escola durante a pesquisa; o que ficou perceptível foi à preocupação em tentar buscar alternativas e soluções para os problemas e se empenham na tarefa de educar, cientes de que essa é a profissão que exercem e, independente do que está acontecendo, têm o dever de ensinar com competência e seriedade.

Os professores preocupam-se com a evasão e o baixo rendimento dos alunos. Mas uma mudança crítica na maneira de ministrar as aulas, não parece ser cogitada. A gestão dos recursos humanos pode e deve ser melhorada com urgência. A equipe diretiva da escola, que compreende a diretora e a vice-diretora, dos dois turnos, também

parece estar bastante preocupada e faz um grande esforço para tentar acertar e possuem preparo suficiente para dar conta do recado.

A diretora titular e a vice-diretora da escola estão sempre envolvidas com problemas de indisciplina dos alunos e falta de professores, o que a obriga a improvisar diversos arranjos para dar conta das aulas. Se necessário, até os funcionários assumem sala de aula substituir professores em falta, os quais são orientados a avisar da necessidade de faltar e sempre mandar o planejamento para facilitar a substituição. E não há a prática de mandar os alunos para casa mais cedo, para não prejudicar o aprendizado do educando.

A equipe diretiva é bastante aberta e descentralizadora, vive consultando os professores e funcionários, sobre decisões importantes. É possível ver claramente, que a diretora possui autonomia para tomar decisões, solucionar qualquer problema, mesmo os mais corriqueiros. Além disso, ela se envolve bastante em trâmites burocráticos e de gerenciamento dos Recursos Humanos, não faltando assim tempo para pensar na escola como um todo. Foi observado que a equipe se preocupa com aparência da escola tentando tornar o ambiente físico limpo e agradável e também não deixam faltar material para as atividades da escola.

A equipe pedagógica, dos dois turnos, é qualificada: todas possuem pós-graduação *lato sensu* em Educação e uma tem curso de Mestrado. Tem grande potencial para desenvolver um trabalho de qualidade, além de serem pessoas que conhecem bem a comunidade escolar, estão cientes dos reais problemas do cotidiano e não ficam na dependência das decisões da direção Também executam o planejamento pedagógico e acompanham e orientam todo o processo de ensino-aprendizagem, conforme estabelece o Regimento Escolar, fazendo o possível para que seja realizado um trabalho de qualidade.

A escola conta com Serviço de Orientação Escolar composto por duas professoras especializadas em Psicopedagogia, no turno da manhã e tarde, as quais são bastante esforçadas e procuram resolver a problemática pertinente. Durante a realização da pesquisa, percebeu-se que eram muito solicitados.

O quadro dos funcionários da escola também busca um aperfeiçoamento; a monitora já possui pós-graduação em educação, as duas secretarias possuem ensino superior completo, um secretário e um auxiliar estão cursando Pedagogia e dois serventes também estão fazendo curso superior de Pedagogia e Letras; um outro cursa o

técnico de enfermagem e, dentre os demais, somente um não concluiu ainda ensino médio.

Observou-se o cotidiano da equipe diretiva, pedagógica e do funcionamento da escola nas nossas idas na Escola. No contato com a diretora, houve o convite para participar de um projeto de gestão a ser realizado na escola pela equipe diretiva e pela equipe pedagógica que tem como alvo a busca de melhor aproveitamento acadêmico dos alunos, tendo como centro de todo o processo, o aluno. Este projeto baseia-se na valorização e resgate do interesse e empenho nas atividades escolares. Ela não soube dizer com exatidão o início da execução do projeto, mas ficou de definir a data e informar melhor sobre o assunto.

3.5 Interlocutores da Pesquisa

Foram participantes da pesquisa os professores da educação básica lotados em uma escola estadual, em Teresina – PI, que atuam no ensino médio, com base nos seguintes critérios de inclusão: ter vínculo efetivo com o sistema estadual de educação; atuar pelo menos há cinco anos no magistério da educação básica; ter participado nos últimos dois anos de cursos de formação continuada; ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa.

Dentre os professores que se enquadraram na pesquisa, somente 06 (seis) tiveram disponibilidade de tempo e aceitaram participar e 04 (quatro) efetivamente participaram da pesquisa, pois dois desistiram no processo de produção dos dados. Consideramos que esse quantitativo foi suficiente para atender ao objeto de estudo em questão e para alcance dos objetivos propostos.

Após a verificação de quais professores atendiam os critérios, realizamos um segundo contato a fim de marcarmos a data para apresentação da proposta da pesquisa, respectivamente com seus objetivos, bem como o local onde aconteceria o encontro. Antes do dia da apresentação, fizemos um novo contato lembrando-os do horário e da data. O local em que aconteceu o encontro foi na sala de professores no CETI João Henrique. Vale ressaltar que só iniciamos a pesquisa após receber o parecer substanciado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Anexo I.

Participaram do encontro, portanto, os docentes da rede de ensino estadual do Piauí, para os quais apresentamos o objeto de estudo e seus objetivos, bem como o percurso metodológico e a relevância social do estudo. Esta foi a maneira que

encontrou-se para tranquilizar os interlocutores quanto a participação na pesquisa e deixá-los livres para manifestação de quaisquer dúvidas. Quanto aqueles que não puderam comparecer ao encontro, realizamos um novo agendamento individual, com local e hora marcado, conforme sua disponibilidade.

A pesquisadora iniciou o momento agradecendo pela disposição dos que ali puderam estar, em seguida, realizou a apresentação da pesquisa. Os presentes receberam um envelope contendo um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Através do documento impresso entregue aos presentes, acompanharam a apresentação do estudo através de tópicos com os principais elementos da pesquisa: objeto de estudo, objetivos e metodologia da pesquisa. Os mesmos se mostraram solícitos, foram atenciosos ao ler cada documento que receberam e, ao final, assinaram o TCLE.

Os instrumentos utilizados para produção dos dados foi a entrevista narrativa (Apêndice B) e o memorial autobiográfico (Apêndice C), tendo esse último dispositivo, como um dos objetivos, traçar o perfil profissional do docente da Educação Básica participantes do estudo. A vantagem desse instrumento é que não exige a permanência do pesquisador junto ao pesquisado, certamente permitiu ao participante da pesquisa sentir-se mais à vontade para a descrição do perfil autobiográfico.

Antes da entrega do dispositivo da coleta dos dados da pesquisa (Memorial Autobiográfico) para os interlocutores, foi explicado o objetivo do dispositivo e combinado como poderia ser a devolução, ficando combinado que seria via e-mail. No Quadro 1, apresentamos o resumo do perfil dos interlocutores, com base no Memorial Autobiográfico, esclarecendo que, quanto a escolha do codinome, de forma espontânea ficou acordado que as participantes seriam denominadas pelo componente curricular que ministram na escola, sendo que em relação as duas professoras de língua portuguesa foi decidido que uma seria denominada de Português e outra de Gramática.

Quadro 1 – Perfil dos interlocutores da pesquisa

Interlocutores	FAIXA ETÁRIA	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE	EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EB
Português	34	Mestrado em Educação	10 anos	10 anos em sala de aula
Gramática	42	Mestrado em Educação	23 anos	23 anos em sala de aula
História	36	Especialista	17 anos	11 anos em sala de aula
Espanhol	X	Especialista	15 anos	10 anos em sala de aula

FONTE: Entrevista Narrativa e Memorial autobiográfico produzido (2021).

Diante do exposto no Quadro 1, há quatro interlocutores, sendo todas as participantes da pesquisa do sexo feminino. Todas as professoras são especialistas e as duas de Língua portuguesa (Português e Gramática) possuem pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Quanto a faixa etária, verificamos que são profissionais jovens, com o máximo de 42 (quarenta e dois) anos - professora Gramática, tendo a mais jovem 34 (trinta e quatro) anos - professora Português. A professora Espanhol optou por não revelar a idade, mas presume-se que se encontra nesta faixa etária entre 34 a 42 anos, como as demais participantes.

3.5.1 Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa

As professoras integrantes do corpo docente do CETI João Henrique, no âmbito da rede pública estadual do Piauí, constituíram o grupo favorável para o desenvolvimento da pesquisa, ao tempo em que foi oportunizada aos docentes uma reflexão acerca das ações formativas no processo de desenvolvimento profissional docente, contribuindo consequentemente com as práticas de pedagógicas e a qualidade do ensino oferecido à população.

Assim, a pesquisa contou efetivamente com 04 (quatro) professoras interlocutoras que ministram componentes curriculares no Ensino médio/CETI João Henrique, em áreas diversas do currículo, dos quais apresentamos o perfil profissional a seguir. As professoras participantes foram identificadas pelo componente curricular que ministram, a fim de preservar a sua identidade, conforme informado anteriormente.

3.5.1.1 Do perfil profissional da professora Português

As histórias de vida respaldam-se na ideia da apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida, como ferramenta que colabora no autoconhecimento e no conhecimento das experiências realizadas. Nos âmbitos epistemológico e metodológico os pressupostos teóricos que referendam as tendências de formação pelas histórias de vida podem ser apresentadas sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao estatuto da narrativa da experiência em que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história. O segundo refere-se à dimensão de projeto

constitutivo da história de vida e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Iniciou-se com o perfil da Professora Português, que conta a sua história a partir da aprovação no certame de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior Público do Estado do Piauí. Vejamos.

Sou a professora Português. Sou graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí. Trabalho há 24 anos como professoras da educação básica. Concluí minha graduação em 2004, através de um curso de férias, ofertado para professoras da rede pública municipal, iniciando como professora concursada da Rede Municipal de Campo Maior/PI, em 1998. De início, apesar de ser proveniente de um curso pedagógico, encontrei muitas dificuldades na docência. Minha prática pedagógica ainda era muito rústica e algumas habilidades foram adquiridas no dia a dia da sala de aula.

A escolha para o magistério foi de forma inconsciente. Abracei a oportunidade por falta de trabalho e sem um propósito didático. Só após um concurso para a prefeitura municipal, comecei a refletir sobre meu agir e se realmente era de fato a profissão que eu estava preparada para enfrentar. Foram anos iniciais muito difíceis. O FUNDEB estava sendo implantado e as Secretarias de Educação não tinham um programa e até mesmo pessoal com conhecimentos para as formações de professoras, principalmente nas prefeituras do interior.

Atuando na zona rural, os professores faziam a sua maneira, aprendiam no dia a dia e, durante esses anos, trabalhou-se sem a ajuda de um plano que unificasse o ensino nas unidades escolares. Anos mais tarde, prestei concurso para a rede estadual de ensino. Aprovada, iniciei como professora no Ensino Médio. A partir do meu ingresso na Rede estadual, a minha prática pedagógica começou a se configurar. As formações para professoras no interior são mais escassas e quando acontecem deixam muito a desejar. Porém, fui construindo meu aperfeiçoamento. Iniciei algumas leituras assinando a revista Nova Escola, Pátio e outras que podiam me auxiliar na busca de um fazer pedagógico consciente na sala de aula. Procurava sempre o novo e os exemplos de professoras em suas rotinas de aulas na educação básica.

Após, concluir meu mestrado em 2016, na área de Linguagens, construí novos caminhos para a minha prática na sala de aula. Acredito que as formações ofertadas aos professoras ainda deixam muito a desejar. Há que se incentivar os professoras para sua qualificação profissional, para a construção de uma escrita de autoria, para a pesquisa e para o desenvolvimento de projetos autorais. As formações nos limitam em determinados aspectos como professoras no ambiente da sala de aula. Precisamos de uma postura crítica e reflexiva sobre nossos níveis de qualificação profissional, pois além de formar é preciso se qualificar. É neste íterim de formações moldadas em um formato específico que a educação nos coloca, como professoras, em um ambiente restrito da sala de aula. (PROFESSORA PORTUGUÊS, data xxx)

A narrativa da professora Português mostra que, em determinado momento de sua história de vida a opção profissional não estava clara, o que evidencia diferentes investimentos formativos que fez seu percurso de vida. Neste contexto, a formação acadêmica apontou possibilidades para escolha da profissão, conforme destaca: "[...] fui construindo meu aperfeiçoamento... “As formações nos limitam em determinados aspectos como professoras no ambiente da sala de aula. Precisamos de uma postura

crítica e reflexiva sobre nossos níveis de qualificação profissional, pois além de formar é preciso se qualificar”.

O anseio de vir a ser professor foi despertada na interlocutora, na formação inicial e mostra, como refere Freire (2003, p. 79), que ninguém nasce professor, pois a profissão é uma construção social. O relato da interlocutora pode ser analisado a partir do pensamento do autor por compreender que a professoralidade se constitui nas vivências, nas atividades formativas e na relação com o outro. A narrativa da professora retrata, ainda, os investimentos que tem feito na formação profissional, buscando na pós-graduação *stricto sensu* consolidar o desenvolvimento da profissionalidade. É importante realçar que a narrativa da professora Português é reveladora tanto em relação a sua história profissional, quanto no que se refere à história de vida pessoal, que foi marcado por experiências profissionais em áreas diferentes do magistério.

3.5.1.2 Do perfil profissional da professora Gramática

A escrita narrada pela professora Gramática explicita um aspecto que é comum na vida de muitos jovens que é a escolha da profissão de forma inconsciente, o que está realçado nas ideias da autora, considerando que o professor ao narrar sobre quem é como pessoa e como profissional, acerca de como se fez professor na educação básica e sobre o delineamento de seu percurso formativo, rememora os percursos de vida, entrelaçando o eu pessoal ao eu profissional. O relato da interlocutora sobre a construção do ser professor ocorre de forma não de forma linear, mas como uma construção social, que decorre de diferentes fatores. A interlocutora rememora tanto a formação pré-profissional, quanto a formação profissional, explicitando que não é fácil tomar decisões sobre a profissão a seguir.

Meu nome é XXX, tenho 34 anos e nasci em Teresina (PI). Comecei a frequentar a escola bastante cedo, aos 02 anos de idade, pois meus pais trabalhavam o dia todo e, pelo menos em algum dos turnos, minhas irmãs, que cuidavam de mim, precisavam estudar. Iniciei em uma escolinha na esquina da minha casa, cuja diretora era uma vizinha; no ano seguinte fui para outra escola de uma vizinha, a algumas ruas da minha casa.

Como minha vizinha precisava abrir a escola, eu ia todos os dias com ela e ficava brincando de professora enquanto os outros alunos chegavam. Do mesmo modo acontecia no fim do turno, em que eu esperava para voltar com ela para casa. Assim, eu brincava na sala, na secretaria, no pátio... sempre no ambiente escolar. Eu amava e admirava as professoras. Achava aquele trabalho o máximo.

Passei no vestibular da Universidade Estadual do Piauí em 2006. Fui à primeira da minha família a entrar em uma instituição de ensino superior pública. Na época, sem maturidade para compreender a mim mesma, coloquei um curso de preferência

dos meus pais: Bacharelado em Segurança Pública. Durante essa graduação, sobrevivi de aulas de reforço, o que me deu a certeza que a minha vocação era voltada à licenciatura. Contudo, decidi concluir essa graduação em 2009, amparada no diploma de ensino superior como um possível “plano B” para a minha vida, uma vez que o “plano A”, cursar licenciatura, estava decidido.

No mesmo ano de término, prestei vestibular novamente na UESPI para Licenciatura em Letras / Português – motivada pela minha grande paixão pela literatura – alcançando êxito e iniciando a turma de 2010. Nesse mesmo ano, já fui convocada para participar como professora do Programa Mais Educação da Semec Teresina. Trabalhava durante o dia, estudava a noite.

Isso não me impediu de participar de eventos, cursos, seminários e projetos de pesquisa. Eu era uma aluna bastante aplicada na pesquisa, participando do Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, o que me fez produzir muitos trabalhos acadêmicos nos mais diversos eventos científicos.

Saí desse programa para outro que era “novato” na universidade: o Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Acreditava que atuar diretamente auxiliando a prática de professores de Língua Portuguesa, objetivo do programa, iria fortalecer mais ainda minha própria docência. Saí do PIBID quando terminei a graduação em 2013. Concomitante ao programa continuou produzindo trabalhos com professores que reconheciam meu potencial para a pesquisa, sempre me inserindo em congressos internacionais, nacionais, grupos de pesquisa e organização de eventos na universidade, o que considero extremamente importante para minha formação continuada.

Ainda no ano de 2013, fiz o concurso para professor da Seduc Piauí, tendo sido aprovada, porém sem perspectiva de ser chamada. Quando terminei a graduação, já fui direto para o Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI. Continuei desenvolvendo pesquisas na mesma área da graduação, cujo financiamento, assim como na formação inicial foi amparado pela bolsa do governo, o que considero essencial para minha manutenção na universidade.

Na pós-graduação tive mais certeza ainda de que essa etapa era essencial para todos nós, professores e professoras, pois lidávamos com questionamentos de nossa própria prática diariamente, avançando em discussões que a graduação nos “poupava” e ensejando visões que só ela permitia para conteúdos explorados no ensino básico.

Continuei produzindo pesquisas e participando de eventos científicos nesse período. Em 2017, já sai do mestrado aprovada no seletivo da Semec Teresina, sendo lotada em uma escola de zona rural. Nessa instituição, a formação continuada para professores de língua portuguesa era obrigatória. Nela, aprendi muito, bastante, sobre planejamento pedagógico, elaboração de atividades e organização didática. Graças a essas formações sai uma outra professora, muito mais capacitada para a prática professoral.

Enfim, em 2018, fui chamada no concurso da Seduc-Pi. Tanto a secretaria, através do canal educação, do mais aprendizagem e do chão da escola, quanto a escola em que trabalho, o CETI João Henrique de Almeida Sousa, estão sempre fornecendo capacitação docente. (o mesmo)

A narrativa da Professora Gramática esclarece face da formação acadêmica. E, em seu caso particular, a escolha pelo magistério deu-se pelo fato de vislumbrar a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho, mas no decorrer do curso identifica-se com a profissão, como afirma à interlocutora: “[...] Do mesmo modo aconteceu no fim do turno, em que eu esperava voltar com ela para casa. Assim, eu brincava na sala,

na secretária, no pátio... sempre no ambiente escolar. Eu amava e admirava as professoras. Achava aquele trabalho o máximo”. Constatamos na narrativa que a interlocutora busca um crescimento profissional, centrado na construção de uma identidade profissional.

O percurso da professora Gramática é marcado pela busca de saberes sobre ensinar e ser professor. Segundo Tardif (2002) “[...] o saber dos professores é um saber plural e temporal, sendo adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. A trajetória da interlocutora, conforme sua narrativa, demonstra intensidade de suas ações e conquistas, pois afirma “[...] No mesmo ano de término, prestei vestibular novamente na UESPI para Licenciatura em Letras / Português – motivada pela minha grande paixão pela literatura – alcançando êxito e iniciando a turma de 2010. Nesse mesmo ano, já fui convocada para participar como professora do Programa Mais Educação da SEMEC Teresina. Trabalhava durante o dia, estudava à noite. Isso não me impediu de participar de eventos, cursos, seminários e projetos de pesquisa.”. Ressalta com orgulho a participação em programas ofertados pela Universidade Estadual do Piauí ao longo da sua graduação, como os Projetos PIBID/ PIBIC.

Verificou-se que a Professora iniciou a docência, na escola pública, no Programa Mais Educação antes de concluir a sua graduação, como professora, antes do ingresso na carreira por meio de concurso público, pois só aconteceu em 2013.

3.5.1.3 Do perfil profissional da professora História

A trajetória da interlocutora Professora História sempre foi ligada à profissão docente. Sua narrativa revela, desde o início de sua formação, um desejo de constituir-se em ser professora. A narrativa, também mostra que ao concluir o Curso de Graduação, e até hoje buscou condição essencial para inserir-se no magistério, a interlocutora buscava consolidar sua identidade profissional.

Me chamo XXXX, tenho 38 anos e sou professora de História do colégio CETI JÓAO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUZA. Comecei minha trajetória como professora em 2003 mesmo ano que ingressei no curso de História na Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Oeiras, comei como professora na Rede privada e em 2009 passei no concurso público para professor da Secretaria Estadual de Educação.

Sempre soube que queria ser professora de história, por mais que os meus pais insistissem no Direito, sempre fui apaixonada pela história e pela docência e assim o fiz, assim já são quase 18 anos atuando como professora de história na Educação Básica. (o mesmo)

Parafrazeando as ideias de Gatti e Barretto (2009), em pesquisa realizada acerca dos professores do Brasil, as autoras afirmam que os profissionais da educação começam a trabalhar muito cedo, o que também ocorreu com a interlocutora. Em seguida, ao término do curso pela universidade provocou desdobramentos importantes na sua vida profissional, visto que a interlocutora passou de uma situação de trabalho informal para a formalidade e, ao longo da formação inicial, associou sempre o estudo ao trabalho docente.

Segundo Pimenta (1999), a identidade do professor constitui-se, ao longo do processo de formação, na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que se baseia na tríade: saberes do conhecimento (das áreas específicas), saberes pedagógicos e saberes da experiência. Os saberes do conhecimento referem-se ao conhecimento específico que o professor deve ensinar (matemática, história, artes etc.). Os saberes pedagógicos são produzidos na ação, pelo contato com os saberes da educação e da pedagogia, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. E os saberes da experiência que são vivenciados enquanto aluno durante sua escolarização, assim como o que é produzido no cotidiano da atividade docente permeado por um processo de reflexão individual e coletivo.

O saber da experiência, muitas vezes, é o mais valorizado pelos próprios docentes, visto como aquele que é construído na prática social e pedagógica do cotidiano escolar, nas suas inter-relações com conhecimentos anteriores. É importante considerar a formação do professor como um processo de reelaboração dos saberes em articulação com as práticas vivenciadas pela interlocutora e das mudanças vividas até sua inserção na Educação Superior como profissional docente. Considerando que sempre almejava ser professora na cidade que habitava.

3.5.1.4 Do perfil profissional da professora Espanhol

Na narrativa da professora Espanhol, lembra que adentrar a uma Instituição Superior Pública é desejo de muitos jovens, mas privilégio de um número pequeno diante da grande demanda. A interlocutora demonstra que não foi fácil chegar à Universidade, tendo em vista pelas dificuldades financeiras, cujo foco sempre foi

preparar para o vestibular, com a intenção para inserção no mercado de trabalho além de trabalhar em espaço vinculado diretamente à educação.

Me chamo XXXX e nasci na cidade de Teresina em agosto de 1987 na maternidade Dona Evangelina Rosa. Sou filha de dois monehorgilenses radicados nesta capital que tiveram mais dois filhos. Nossa vida foi de luta sempre, porém nunca passamos fome. E como a vida tinha suas dificuldades aos 15 anos comecei a dar aulas de reforço para uma vizinha que tinha 7 anos. Logo chegaram mais dois alunos. O pagamento era ínfimo, cobrava 10 reais de cada um, mas dava para comprar uma coisinha ou outra. E isto já me fez pegar gosto pelo processo de ensino. Afinal já estava me habituando a muito trabalho e pouco dinheiro.

Na época da minha adolescência havia um grupo mexicano que fez muito sucesso com músicas em espanhol. Então decidi prestar vestibular para o curso de licenciatura plena em letras - espanhol da Universidade Estadual do Piauí e consegui ser aprovada e no segundo período de 2007 comecei o curso e no ano de 2011 já estava graduada.

Durante o curso, especificamente em 2009, fiz um teste seletivo para ser professora do curso de extensão da UFPI, onde ministrei aulas até o ano de 2012. Lá foi minha primeira experiência em sala de aula e lá nos foi oferecido vários cursos, de aperfeiçoamento para ministrar aula de maneira que chamava a atenção do aluno. Também tínhamos encontros semanais para relatar problemas e dificuldades e assim encontrar uma forma de contornar as demandas. Em 2009 também fiz o concurso para a Seduc-PI, tanto de professora substituta com efetiva. Fui aprovada nos dois, mas não podia assumir o de professora efetiva, pois ainda não estava formada. Então em 2010 assumi o de professora substituta, tendo assim o contato com a escola pública.

No curso de espanhol, todo ano, havia um curso que a Embaixada da Espanha junto com a Seduc - PI oferecia aos alunos e professores da rede. Era um momento enriquecedor, pois conhecíamos formas novas de ensinar e fazer com que o aluno aprendesse de maneira prática. E também era um momento que tínhamos contato com professores nativos e que mostravam como podíamos usar vários recursos para que trabalhássemos com a cultura do mundo hispânico, como trabalhar gramática e vocabulário, etc. Era um curso de prática, pois recebíamos a orientação oral de como trabalhar e logo em seguida tínhamos que colocar em prática o aprendido e assim os professores que estavam dando o curso já corrigiam os possíveis erros.

Estes cursos foram de suma importância na minha formação profissional, pois pude ter acesso a novos métodos de ensino. Eu aprendia e já colocava em prática com os meus alunos e assim conseguia que eles gostassem mais da língua espanhola. E também fazia com que a aula não fosse mais do mesmo, onde o professor só ensinava gramática e passava atividade.

Então comecei a perceber que os cursos de formação só melhoram a vida do professor em sala de aula, principalmente quando são voltados exclusivamente para a disciplina que o professor trabalha.

Na escola de tempo integral, onde leciono atualmente, também recebemos muitas formações voltadas para esta modalidade de ensino, algumas oferecidas pela secretaria de educação do estado e outras pela escola. As oferecidas pela escola são voltadas para as dificuldades dos professores e alunado da nossa escola. São muitos úteis, porque é algo que estamos vivenciando e precisando de ajuda.

Então vejo as formações continuadas como necessárias, já que um professor comprometido com o seu trabalho quer sempre oferecer o melhor. E também devemos levar em conta que as características dos estudantes vão mudando de tempos em tempos. A escola da década de 90 oferecia uma certa forma de ensinar

porque se aprendia daquela maneira, já nos dias de hoje os alunos tem outras vivencias, buscam outras experiências. Por isso a formação continuada é tão importante para repensarmos o modelo de ensino que seguimos analisarmos se determinada ação surtiu efeito ou não. (PROFESSORA ESPANHOL, data xxxx)

A narrativa da professora Espanhol explicita um aspecto que é comum na vida de muitos jovens que é a escolha da profissão de forma consciente. E, em seu caso particular a escolha pelo curso de língua estrangeira deu-se pelo fato de vislumbrar a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho, mas no decorrer do curso identifica-se com a profissão, como afirma a interlocutora: “[...] Era um momento enriquecedor, pois conhecíamos formas novas de ensinar e fazer com que o aluno aprendesse de maneira prática. Eu aprendia e já colocava em prática com os meus alunos e assim conseguia que eles gostassem mais da língua espanhola. E também fazia com que a aula não fosse mais do mesmo, onde o professor só ensinava gramática e passava atividade”. Constatamos na narrativa que a interlocutora busca um crescimento profissional, centrado na construção de uma identidade profissional.

O percurso da professora Espanhol é marcado pela busca de saberes sobre ensinar e ser professor. Segundo Tardif (2002) “[...] o saber dos professores é um saber plural e temporal, sendo adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. A trajetória da interlocutora, conforme sua narrativa, demonstra intensidade de suas ações e conquistas, pois afirma “[...] formação só melhoram a vida do professor em sala de aula, principalmente quando são voltados exclusivamente para a disciplina que o professor trabalha”.

A professora ressalta com orgulho o retorno ao lócus de origem de formação (Universidade Estadual do Piauí), não mais na condição de aluna, mas na condição de professora. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a simetria invertida, revelando que o professor é o único profissional que retorna ao lócus no qual se formou, tendo a oportunidade de vivenciar em outra posição as alegrias e os percalços do magistério.

O processo de produção e de análise de dados serviu ao propósito de mobilizar os interlocutores do estudo à efetivação de atitudes de autorreflexão sobre os conhecimentos e aprendizagens construídos para a definição do desenvolvimento profissional docente e a conjecturação do exercício pedagógico, conforme o propósito da pesquisa narrativa.

3.6 Dispositivos para a produção dos dados

Adotou-se como dispositivos de produção dos dados, a entrevista narrativa e o memorial autobiográfico. Em razão da Pandemia pela Covid 19, as entrevistas foram realizadas remotamente, por meio do aplicativo *Google Meet*, e o memorial foi enviado aos participantes e devolvido por eles por e-mail, para a produção dos dados empíricos.

Em relação a entrevista narrativa, Sousa e Cabral (2015), destacam que possui grande valor formativo e pode significar importante contribuição para a pesquisa. Sua relevância como técnica nas análises qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais. As autoras enfatizam que a entrevista narrativa se configura como uma técnica de produção de dados que estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos.

A utilização dessa técnica envolveu a incitação por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa. Sousa e Cabral (2015) alertam que esta técnica de pesquisa de cunho qualitativo, denominada não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordena as perguntas e as faz a partir de seu próprio vocabulário.

González Rey (2005, p. 13) considera “a comunicação uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”. Por meio dessa técnica, foi possível alcançarmos os objetivos específicos da pesquisa, quanto às concepções dos professores acerca da formação continuada.

3.6.1 A Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa é uma técnica de produção de dados que permite ao participante da pesquisa discorrer sobre os seus pensamentos. Esse tipo de técnica pode fazer com que o narrador, mobilize uma série de emoções, que podem vir através de lembranças boas ou ruins, dependendo do tipo de abordagem e estímulo que venha receber. É imprescindível que o entrevistado seja preparado antes do início da entrevista, sendo encorajado a contar sua vida (BERTAUX, 1980).

Ainda nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2010) consideram que a entrevista narrativa faz com que as pessoas lembrem de alguns acontecimentos, sequências de suas

experiências, explicações de algumas situações que outrora não tinham como justificá-las, e vão jogando com a cadeia de acontecimentos que foram construindo em suas vidas individual e socialmente. Antes de iniciar a entrevista narrativa, o pesquisador já deve ter certa familiaridade com o campo de estudo, a partir das informações preliminares realizadas através de leituras de documentos e outras fontes. O pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes (que refletem as intenções do pesquisador relativa ao objeto de estudo), mas, durante a narração, podem surgir as questões imanentes (relativas aos dados da própria narrativa dos participantes). Conforme ocorra o decurso da entrevista, o entrevistador deve prender-se às questões imanentes, sempre privilegiando em suas anotações a linguagem que está sendo empregada e, somente posteriormente, poderá ser feito algum questionamento. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), ou seja, posteriormente pode fazer as questões exmanentes.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2010) destacam que o ato de contar histórias segue um esquema autogerador que tem como características: (1) Textura detalhada, em que o narrador tende a detalhar cada acontecimento quantas vezes julgar necessário. Quanto menos o ouvinte (entrevistador) conhece, mais detalhes serão dados; (2) Fixação da relevância, na qual o contador procura narrar os aspectos mais relevantes a partir de uma seleção feita pelo próprio narrador; (3) Fechamento da Gestalt, um acontecimento central citado na narrativa é contado em sua totalidade, podendo haver uma variação na ordenação da estrutura tríplice dos fatos, que normalmente aparecem como começo, meio e fim. Nessa perspectiva, isso pode ser modificado, ou seja, o fim pode ser o começo, o meio vira fim e o começo passa a ser o fim.

Assim, ressalta-se que entrevista narrativa é uma proposta para além do esquema de perguntas-resposta, pois deixa o indivíduo livre para ‘vasculhar o pensamento’ e selecionar aquilo que considera ser importante dizer, sem muitas pretensões, deixa as emoções e os demais sentimentos fluírem. Este tipo de entrevista é considerada não estruturada, sendo motivada por críticas ao esquema pergunta-resposta. Aqui há inexistência de um roteiro com perguntas fechadas, porém não podemos esquecer de que se faz necessário uma estruturação nesse tipo de abordagem.

Cabe ressaltar o quanto é importante, dentro dessa proposta, a pouca influência do entrevistador. Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 95), a “[...] influência do entrevistador deve ser mínima [...]” Quanto menos o entrevistador se envolver, melhor. Evitar ordenar que tipo de linguagem ou a forma que o narrador deve se portar diante do entrevistador, ou qualquer tipo de mensagem que venha constranger o narrador. É

essencial que esse venha se sentir à vontade para usar uma linguagem própria, espontânea. Outro aspecto que os autores chamam atenção diz respeito à organização do ambiente para que aconteça a minimização influência do entrevistador/pesquisador.

Cabe ao pesquisador criar um ambiente tranquilo que permita ao entrevistado se sentir à vontade para que possa fornecer informações muitas vezes, particulares, singulares e que não podem ser dita em qualquer lugar. No entanto, ele também tem o livre arbítrio quanto a escolha do local que melhor convier. Portanto, esse instrumento não é de difícil utilização, porém, requer do pesquisador cautela. A liberdade que se dá ao pesquisado deve ser “assistida” para que não perca o foco, comprometendo o objetivo da pesquisa. Para tanto, devemos também levar em consideração algumas táticas que o pesquisador pode utilizar como auxílio para melhor se posicionar diante do entrevistado, segundo Rosa e Arnoldi (2008), a saber: 1. tática do silêncio; 2. animação e elaboração; 3. reafirmação e repetição; 4. recapitulação; 5. esclarecimento; 6. alteração do tema e 7. pós-entrevista.

A tática do silêncio representa na maioria das vezes que o pesquisador está demonstrando interesse por aquilo que o entrevistado está falando no momento da entrevista. Porém, esse silêncio não pode ser duradouro, a ponto de expressar um relaxamento total em relação ao entrevistado. Já a tática da animação e elaboração consiste em alguns sons e gestos que o pesquisador pode realizar para expressar a ele que pode continuar falando. Rosa e Arnoldi (2008, p. 49), afirmam que “[...] as duas táticas, do silêncio e da animação e elaboração, permitem ao entrevistado tem liberdade para seguir sua própria cadência de associações e também supõe um interesse maior sobre o que ele está dizendo.”

Segundo Rosa e Arnoldi (2008), a tática da reafirmação e repetição equivale à demonstração positiva de que está entendendo o que o pesquisado está falando, bem como poder introduzir falas solicitando que o pesquisado repita algo que não ficou bem claro, ou que apenas queira se certificar.

Quanto à tática da recapitulação, restringe-se ao momento que se pode levar o participante a reafirmar os acontecimentos que haviam sido ditos antes, só que de forma cronológica. Em relação a tática do esclarecimento representa um momento em que o participante é levado a realizar um relato novamente sobre aquilo que acabou de se referir.

Em relação à tática da alteração do tema é utilizada quando os objetivos da pesquisa não foram atingidos e todas as perguntas já foram realizadas, levando o

pesquisador a se servir de novos temas ancorados de questionamentos que possam findar e levá-lo ao resultado almejado. Portanto, a tática da pós-entrevista que se caracteriza como uma extensão do encontro entre entrevistador-entrevistado e é utilizada para marcar uma boa impressão em relação ao pesquisador e, ainda tem a função reveladora, pois muitas vezes numa conversa após a entrevista o entrevistado pode revelar algo que não foi dito no decorrer de sua narrativa.

Essas táticas foram utilizadas na presente investigação de acordo com a necessidade do pesquisador, levando-nos a ter elementos que subsidiaram a forma de condução, aliviando os momentos da entrevista nos quais surgiram tensões, para um maior êxito da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, pautou-se na ideia de que entrevista narrativa tem quatro fases, segundo Jovchelovitch e Bauer (2010), sendo a primeira denominada de iniciação. Nela foi feita a explicação de forma ampla do pesquisa, também foi pedido a elas a permissão para gravar entrevista. Dependendo do tipo de conteúdo a ser abordado, podem ser utilizados alguns recursos visuais na introdução da narrativa, mas não utilizamos esses recursos. A segunda fase, denominada de narração central, “[...] a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou [...]” (p. 99). Nesta fase, a entrevistadora teve o cuidado para não tecer comentários acerca daquilo que foi narrado.

Ainda nesse direcionamento, a terceira fase está relacionada aos questionamentos. A investigadora iniciou os questionamentos após o término da narrativa com base na questão geradora. A escuta foi atenta para que as participantes pudessem revelar dados importantes para o estudo. Tivemos cautela quanto aos questionamentos e quando houve, foi utilizada uma linguagem próxima a do sujeito informante da pesquisa. Essas questões muitas vezes surgiram para preencher lacunas que ficaram na narrativa. Algumas perguntas do tipo “Por quê?” foram evitadas, e tentando se referir sempre ao acontecimento narrado, realizando perguntas imanentes ao acontecimento, pois este tipo de pergunta se refere aos dados da própria narrativa dos participantes. A entrevistadora evitou qualquer tipo de apontamento contraditório acerca do que foi narrado. Em seguida, foram feitas as perguntas exmanentes, ou seja, relacionadas aos objeto de estudo.

A quarta fase, denominada de fala conclusiva, aconteceu após o término da entrevista, quando a gravação do Google Meet já tenha sido encerrada, iniciado uma

conversa descontraída, surgiram informações preciosas que não foram postas durante a narrativa. A investigadora registrou aquilo que não ficou claro nas gravações, mas que foram explicitadas na conversa, que foram importantes nas interpretações dos dados.

Assim, foram feitas algumas anotações pós-entrevista, depois de desligado a gravação no Google Meet, pois, algumas interlocutoras continuavam a conversar informalmente e, nesse momento, fizemos algumas notas sobre determinados detalhes que outrora não foram registrados, mas que poderiam ser úteis posteriormente. Após ouvir as entrevistas, fizemos as transcrições de forma fidedigna.

Resumindo as etapas da produção dos dados empíricos, a primeira etapa na presente investigação consistiu na realização das entrevistas narrativas, com base em uma questão geradora (APÊNDICE B) e como recurso utilizamos o Google Meet com gravação em vídeo e áudio. As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada um, bem como disponibilizado o link do Google Meet para as participantes previamente. Antes da realização da entrevista, cada interlocutora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em encontro presencial em que apresentamos os dados da pesquisa, autorizando a produção dos dados (APÊNDICE D).

3.6.2 O Memorial Autobiográfico

Para dar conta dos objetivos da pesquisa, lançou-se mão também do memorial autobiográfico, tendo como base a ideia de Huberman (2007, p. 55) sobre “a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória de vida é a pessoa que a viveu”. Assim, escolhemos para trabalhar com os professores que irão participar dessa pesquisa, a escrita do memorial autobiográfico que, segundo Nóvoa (2007), é um instrumento de pesquisa que atende a necessidade de produzir um tipo de conhecimento mais próximo da realidade e do cotidiano das pessoas que vivem essa realidade.

Longe de ser apenas uma recordação, a escrita do memorial é muito mais uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr em ordem acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Essa ordem, parte dos significados estabelecidos pelo sujeito acerca dos fatos vividos, “o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória.” (SOUZA, 2006, p. 174).

Ainda sobre a importância da escrita do memorial em pesquisas, Souza (2006) reitera que a produção do memorial possibilita a escrita sobre si, o revelar de relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que os sujeitos constituem ao longo da vida, traduzidos pela importância desses fatos vividos evidenciados na narrativa que se produz.

Assim, no processo de produção de dados da pesquisa, utilizando o memorial, uma técnica que permitiu aos interlocutores o resgate de suas vivências e a construção de autonarrativas como autênticas práticas de escritas de si, o que se tornou relevante para a expressão de seus modos de ser, pensar e agir no cotidiano de realização das práticas pedagógicas.

A escrita do memorial constituiu-se, portanto, ferramenta importante nesta pesquisa, possibilitando às professoras rememorar o itinerário profissional docente, assumindo o seu protagonismo. Nesse sentido, concordamos com Souza e Mignot (2008), compreendendo como estes que os memoriais docentes constituem-se narrativas do itinerário experiencial do professor, uma autêntica ação de reflexão da sua trajetória pessoal e profissional.

Portanto, o memorial foi utilizado como um recurso que permite ao professor escrever sobre si, (re)visitando e contando a própria vida, num processo de (re)criação dos fatos lembrados, que dão sentido e solidez às experiências singular de ser e de fazer a prática profissional docente. Através da análise dos relatos de memoriais das interlocutoras, estabelecemos contato com as peculiaridades do perfil profissional e da formação que se efetivam nas instâncias escolares e acadêmicas. Nesse sentido, concorda-se com Gaulejac (2004-2005, p. 63), o qual compreende que:

[...] não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais, entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito

Por conseguinte, no desenvolvimento deste estudo, percebeu-se o valor do memorial docente na (re)construção das histórias de vida pessoal e profissional, visto se constituir um instrumento (auto)biográfico de explicitação das experiências subjetivas, que dão autenticidade aos fatos narrados, sem deixar de lado o sentido humano e prático. Entendemos, portanto, que a escrita de si possibilita ao professor compreender-se, profissionalmente, mediante um processo de reflexão das experiências passadas significativas à interpretação das vivências educacionais vividas no presente.

No contexto desta investigação, os memoriais autobiográficos foram produzidos a partir de roteiro orientador, abrangendo aspectos pertinentes ao objeto de estudo, para a promoção do compartilhamento da história de vida pessoal e profissional das participantes, suas experiências e aprendizagens nas ações formativas continuadas para o desenvolvimento profissional de suas práticas, como professora desde os primeiros contatos com a profissão até aquele momento.

A utilização do memorial, nesta pesquisa, levou a estabelecer com as interlocutoras do estudo um diálogo esclarecedor das funções e das características intrínsecas a esse gênero textual, a fim de sanar possíveis dúvidas na sua elaboração. Enfatizamos sempre que o memorial autobiográfico, sendo a escrita de si, favorece a autodescoberta e a reflexão dos modos de ser e de fazer o itinerário das vivências do professor. Nesse sentido, sua escrita deve seguir os ritos da liberdade e tornar-se uma produção autônoma reveladora das experiências mais significativas da trajetória de vida pessoal e profissional de seus autores.

Na entrega do roteiro do memorial, as interlocutoras foram informadas que não existe um modelo único de memorial autobiográfico, e que elas usassem de toda sua criatividade para escrever seus relatos de vida profissional, desde que contemplassem os aspectos listados no roteiro. Optou-se por não estabelecer um modelo padrão de estrutura textual, por se entender que, ao terem liberdade de expressão narrativa, as professoras deixariam fluir melhor suas vivências autoformativas, desvelando, de forma própria, os aspectos mais relevantes do itinerário.

Em função desses esclarecimentos e da própria natureza subjetiva do memorial autobiográfico, é que permitiu uma variação de estilos concernentes à escrita das professoras. Um deles, por exemplo, segue um estilo mais descritivo das etapas da profissão docente, fazendo uma exposição minuciosa da própria vida, desde os tempos de infância em que saiu do interior e veio para a cidade, tendo os primeiros contatos com a escola, até o momento atual da carreira professoral. Na descrição de seu itinerário de vida pessoal-profissional, ela insere as discussões sobre o objeto de estudo, relacionando-o às suas próprias formas de viver e fazer a profissão no espaço da escola pública.

Assim, compreende-se que os memoriais autobiográficos das professoras de Gramática, Português, Espanhol e História revelaram aspectos importantes da problemática do estudo, numa dimensão discursiva relevante para compreender os contextos do desenvolvimento profissional de cada participante. Nesse sentido, a escrita de si tornou-se instrumento fértil de análise das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa.

Em seus relatos, as interlocutoras revelam aspectos da infância que marcaram a opção pela carreira docente, consubstanciando essa discussão com argumentações importantes para a fundamentação do objeto de estudo.

Assim, considera-se que as autonarrativas produzidas, ao estilo de cada narradora, favoreceram o autoconhecimento e a reflexão sobre o ser e o fazer-se professor, revelando singularidades da autoformação, relevantes, então, para a compreensão da prática pedagógica. Dessa forma, percebemos as marcas distintivas das atividades docentes que fomentam um perfil profissional atento às questões pessoais e contextuais subsidiantes do desenvolvimento do professor.

As interlocutoras concordaram em escrever suas narrativas memoriais no espaço de um mês, alegando que este seria o tempo mínimo suficiente para a produção dos mesmos, em virtude de tantas exigências sociais e das cansativas tarefas escolares que tinham que cumprir na cotidianidade de atuação docente, além de combinarem a sua devolução por e-mail, embora o roteiro tenha sido entregue a cada uma individualmente no encontro presencial inicial.

Acredita-se que, no momento em que desenvolviam seus escritos, os professores interlocutores rememoravam de suas angústias, das hesitações, dos avanços e recuos tomados na elaboração textual, óbices bem característicos da produção narrativa, pois, como bem explica Catani *et al* (2003, p. 42), a escrita do memorial “[...] é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesmo e aos outros.” Assim, torna-se um processo permeado de angústias, desejos de realizações próprias, definindo-se como uma escrita reflexiva e relevante à vida pessoal e profissional, apesar dos percalços de sua construção.

É pertinente ressaltar ainda que a utilização do memorial, como mecanismo de produção de dados, foi importante para o estudo, uma vez que se constituiu técnica autorreveladora das marcas pessoais interferentes no itinerário da prática pedagógica, possibilitando ao professor-interlocutor tomar consciência de si mesmo e “[...] atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral” (CATANI *et al*, 2003, p. 42). Isso se justifica porque, ao escrever suas memórias, o narrador o faz sobre a proteção da subjetividade, a qual lhe proporciona autonomia reflexiva na expressão dos fatos distintivos de sua trajetória docente.

Nessa conjuntura epistemológica, ratifica-se o memorial como autorreferente da trajetória profissional e da autoformação docente, compreendendo-o, como Souza (2006), um recurso revelador das histórias de vida, representações e narrativas de autoformação que marcam as aprendizagens tanto da dimensão pessoal quanto profissional.

A propósito, o memorial revelou-se como uma narrativa expressiva dos tempos e dos espaços da vida e da autoformação docente, um trabalho subsidiado pela voz das professoras, o qual, na enunciação de si mesmo, ratifica o protagonismo que exerce na configuração das atividades que marcam seu percurso pessoal e profissional.

3.7 Técnica de Organização e Análise dos Dados

Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de mensagens, para obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a estas mensagens. Os procedimentos para análise de conteúdo foram bastante criteriosos para que pudessem revelar aquilo que está nas narrativas, sendo preciso compreendê-las a partir do contexto social em que estão inseridas.

A opção por essa técnica justifica-se também, porque, na análise de conteúdo, tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser analisado (BARDIN (2016)). Ou seja, a análise pode ser feita com textos já produzidos, previamente existentes, ou que podem ser produzidos dentro da própria pesquisa, como foi no presente estudo. No caso desta pesquisa, os dispositivos submetidos à análise de conteúdo originaram-se das entrevistas narrativas e da escritura do Memorial Autobiográfico, que serviu também para traçar o perfil profissional das participantes.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdos está organizada em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira etapa consiste numa “leitura flutuante” que, segundo Bardin (2016), equivale ao primeiro contato com o documento, se permitindo invadir por impressões. Nessa fase foi possível estabelecer os primeiros contatos com as narrativas a serem analisadas. Aqui nos inclinamos a regra da homogeneidade, em que as narrativas analisadas obedeciam a critérios precisos de escolha, ou seja, trataram de uma mesma temática. Salientamos ainda, que a técnica utilizada foi semelhante a todos os interlocutores. Foi a partir desse ponto que também se iniciou a organização e sistematização dos dados.

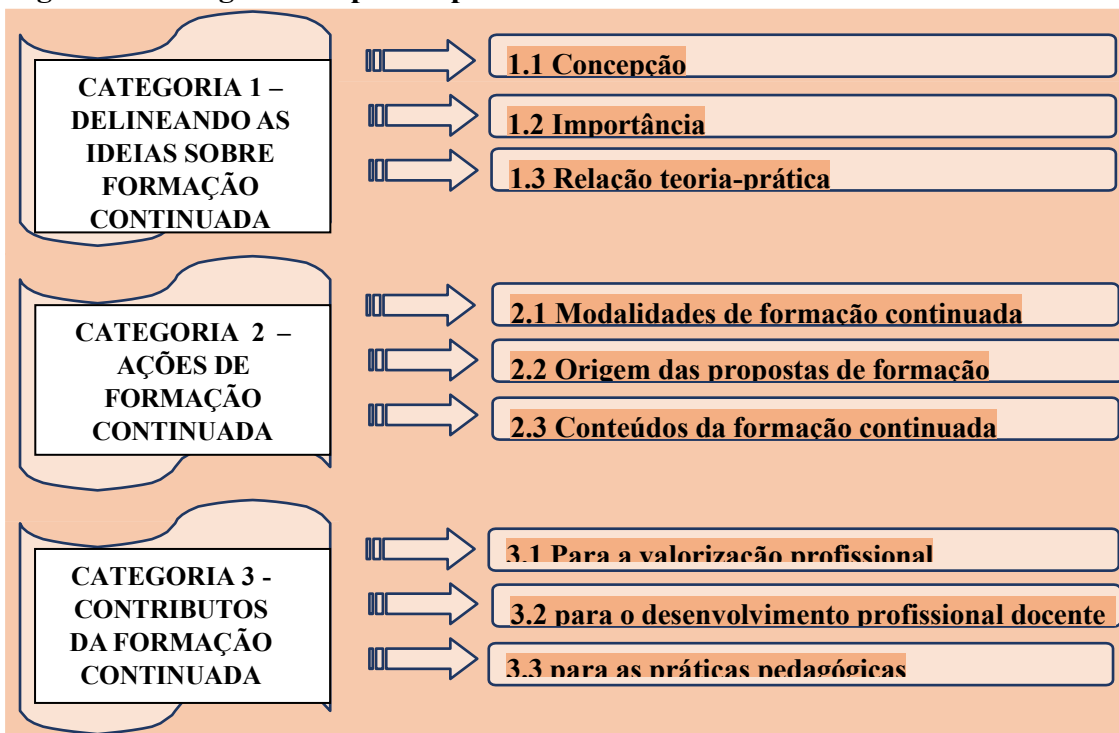
A pesquisa científica reclama uma atenção permanente com a efetivação de todo o processo investigativo, em especial, com a etapa de organização e de análise dos dados, a qual, por sua própria natureza sistemática e minuciosa, exige do pesquisador um olhar cuidadoso e coerente sobre as informações produzidas no itinerário epistemológico.

A segunda etapa, não menos importante que a primeira, analisa o que foi registrado, estabelece a classificação para posteriormente ser organizado, conforme a categoria que melhor convier. Portanto, começamos a contagem de frequências das unidades e a separação por categorias conforme a estrutura da pesquisa, tendo como referência também os objetivos propostos para o estudo.

A última etapa, tratamento dos dados, compreendida como aquela que de fato interpreta as falas organizadas, visando a finalização deste processo. Nessa etapa, fizemos as análises das categorias e das subcategorias que emergiram dos dados.

Assim, a partir das transcrições das narrativas e da leitura do memorial autobiográfico foi iniciado o processo de identificação das unidades de registro e de contexto e posteriormente a categorização. Para Bardin (2016), a categorização reside na travessia dos dados brutos a dados sistematizados e organizados a partir daquilo que é global entre os participantes. Essas categorizações indicam determinados assuntos e os classificam, sendo que são reunidos grupos de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) acerca de um título abrangente, em que o agrupamento efetuado se dá em razão das características comuns dos elementos. Assim, organizamos os dados nas seguintes categorias para proceder a sua análise.

Figura 1 – Categorias empíricas para análise dos dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base nas narrativas dos participantes (2021)

Na próxima seção, analisam-se os dados com base nas categorias, para alcance dos objetivos do estudo.

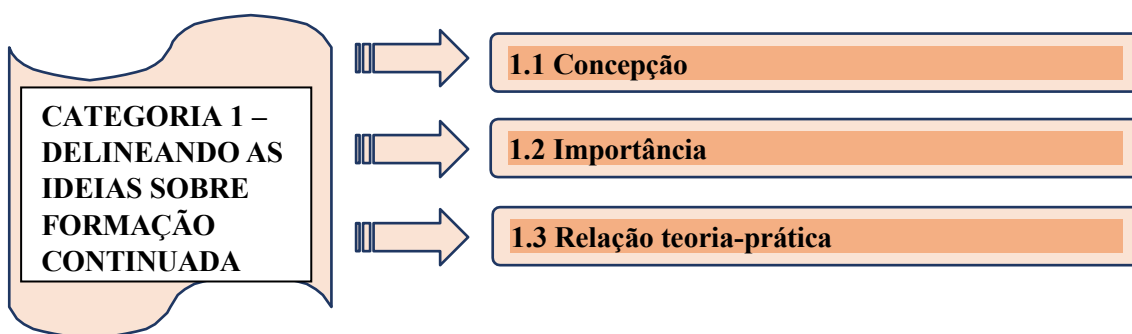
4 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: HORIZONTES QUE SE REVELAM NAS NARRATIVAS DOCENTES

Esta seção é dedicada a apresentação e a análise dos dados empíricos da pesquisa, produzidos pela entrevista narrativa e pelos memoriais autobiográficos, sendo que este último serviu também para delinear o perfil profissional das professoras participantes do estudo, apresentados na seção destinada a metodologia. Desse modo, como já informamos anteriormente, a análise realizada organiza-se a partir das três categorias e suas respectivas subcategorias, nas quais organizamos os dados empíricos, compreendendo que elas se articulam entre si para o alcance dos objetivos da pesquisa.

4.1 Categoria 1 – Delineando as ideias sobre formação continuada

Esta categoria é constituída por três subcategorias que apresentam as narrativas sobre formação continuada, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: concepção, importância e relação teoria-prática, buscado identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional, conforme a figura a seguir.

Figura 2 - Categoria 1: Delineando as ideias sobre formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

4.1.1 Concepção

Qual a concepção de formação continuada dos professores da educação básica? Esse questionamento inicial direciona à identificação das concepções sobre formação continuada reveladas nas narrativas dos professores. Vejamos:

Eu não sou muito adepta da palavra “formação”, eu acho que, no meu pensar, é até um achismo, eu não gosto da palavra “formação”, eu acho que nós devemos nos qualificar a cada dia mais, ampliar nossos horizontes, mas essa palavra “formação” significa, para mim, ao meu ver, significa uma palavra que me restringe muito a algo que eu ainda não tenho, é como se eu não estivesse pronta. Claro que ninguém está pronto, mas eu não gosto muito dessa palavra “formação”. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

E esse foi o marco para mim como professora, eu antes imaginava o Professor uma coisa e depois de entrar na escola pública, de fato, eu sou uma outra professora totalmente diferente em termos de formação continuada eu estou sempre tendo a oportunidade de fazer formações continuadas pelas secretarias, tanto Municipal, quanto Estadual. Eu tenho uma possibilidade de ter uma liberdade pedagógica, que eu não tinha nas outras escolas e de ter uma perspectiva mesmo da importância da educação pública. [...]Mas, a formação continuada me possibilitou, também ser uma professora, vamos me colocar diferenciada, dos que ainda não tiveram essa oportunidade e que todos nós deveríamos, nós professores, deveríamos, entender a formação continuada como mais uma das etapas, que a graduação não é a única e nem a última que devemos passar, mas que ela é apenas a primeira delas e que devemos continuar, porque sem pesquisa, pois é basicamente que a faz a graduação e também a pós graduação, principalmente, sem a pós-graduação, a gente não consegue avançar, como se a gente estivesse meio que desatualizado. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática)

[...] é aquela que você está fazendo constantemente, principalmente com o objetivo de melhorar a sua prática de aperfeiçoar esses saberes para que a gente possa assim, de uma maneira mais direta, contribuir e colaborar com esse processo de construção do conhecimento, então eu entendo a formação continuada dessa forma, que é algo que você precisa ver que as coisas mudam muito rápido e a gente precisa acompanhar e essas mudanças e essas formações continuadas eu entendo como possibilidades, justamente, de acompanhar as mudanças que ocorrem no nesse meio no processo. (Entrevista Narrativa – Professora História).

Entendo como formação continuada, aquela formação que feita em decorrência da constante necessidade que temos de nos inteirar de novas práticas, novas metodologias e novas temáticas que surgem no cotidiano da sala de aula e do chão da Escola. (Memorial – Professora História).

[...] é aquela que está todo tempo reciclando o professor, trazendo informações novas para o Professor, porque o nosso alunado todo ano muda, a gente recebe um alunado novo, a gente tirou lá pela escola que esse ano os alunos são assim, a gente já não pode trabalhar como trabalhou no ano passado sempre que tem planejamento a gente faz a gente não pode poder copiar e colar porque o alunado é diferente. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

Podem-se resumir as concepções de formação continuada das professoras participantes do estudo, apresentadas em suas narrativas, a partir das palavras-chave a seguir:

Figura 3 – Concepção

Qualificar	Informações Novas	Liberdade Pedagógica
Constante	Melhoria da Prática	Necessidade
Acompanhar as Mudanças Sociais	Possibilidades/Oportunidades	Aperfeiçoamento dos Saberes

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

Embora a Professora Português não goste da palavra “formação”, por compreender que soa como não estivesse pronta, ou seja, apta para a docência na educação básica, entende que a formação continuada possibilita a qualificação. Entendemos, com base em Cury (2004), que a formação continuada não desqualifica a formação inicial como necessária e base para o exercício da profissão professor, ou seja, momento em que ocorre efetivamente a profissionalização. Portanto é a formação inicial que proporciona a condição para o exercício da profissão. Mas, em razão das exigências do contexto social e da necessidade de apropriação da dinâmica do desenvolvimento da sociedade, a continuidade da formação é indispensável e necessária para todos e não há oposição entre ambas.

Assim, profissionalização qualificada e atualizada, é o elo entre esses dois momentos formativos tão importantes para a prática, como afirma Cury (2004). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), estabelece que para atuação na educação básica, os professores devem ser licenciados, sendo base para o exercício da docência na Educação Básica (EB), significando a sua aptidão, mas não a garantia da apropriação dos saberes plurais e estratégicos requeridos pelo fazer profissional no chão da escola, por ser a realidade mais rica e diversificada que o currículo de formação inicial, além do fato de que o conhecimento está em constante atualização, não sendo algo estático e final.

Por sua vez, a Professora Gramática associa a formação às oportunidades e à liberdade pedagógica, tendo encontrado ambas na escola pública, além de caracterizar a formação continuada como mais uma etapa no processo de profissionalização docente, mantendo o profissional atualizado. As oportunidades estão relacionadas ao que estabelece a BNC-Formação (BRASIL, 2019b) quanto as oportunidades dadas aos professores pela formação de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são indispensáveis ao exercício da docência na educação básica. As oportunidades abrangem as novas informações, como também afirma a Professora Espanhol, pois há um constante desenvolvimento da ciência em todas as áreas do conhecimento, sejam de novas teorias, novas metodologias ou de temáticas diversas que contemplam o contexto atual e implicam no desenvolvimento da prática pelos professores, na relação professor-conhecimento-aluno, professor-aluno e escola-família, entre tantas.

A formação continuada, portanto, oferece possibilidades ao professor, como afirma a Professora História de “[...] nos inteirar de novas práticas, novas metodologias e novas temáticas que surgem no cotidiano da sala de aula e do chão da Escola”. Importante chamar a atenção que não é qualquer formação continuada, mas uma formação continuada que atenda as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola ou no chão da escola, subsidiando o trabalho pedagógico. Assim, atende as necessidades dos professores que são constantes e que emergem da prática pedagógica, trazendo informações novas, pois o conhecimento está em constante construção e oferece outras possibilidades para a mediação pedagógica nos dias atuais, seja com novas metodologias, o aprofundamento em temáticas atuais ou mesmo nas tecnologias utilizadas e acessíveis no contexto contemporâneo para a melhoria da prática. O importante é, que estas formações continuadas, possam produzir reflexos na prática promovendo o Desenvolvimento Profissional dos professores.

A professora História compreende que a formação é continuada por ser constante. Essa ideia é reforçada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) quando enfatizam ser a formação continuada uma educação permanente, ou seja, processos formativos ofertados aos profissionais de forma permanente que contribuem com o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, como afirma a Professora Espanhol, contribui com a melhoria da prática, na medida em que há o aperfeiçoamento dos saberes, pois, como sabemos, toda prática tem uma teoria que a fundamenta, ou seja, saberes que oferecem subsídios para a tomada de decisão em relação à prática.

Importante ressaltar que tanto a Professora História como a Professora Espanhol ressaltam o termo mudanças, ou seja, que a formação continuada possibilita acompanhar as mudanças sociais. A Professora Espanhol enfoca a mudança no perfil dos estudantes. Essa mudança é bem real em nossas salas de aula, pois, os estudantes da educação básica na atualidade já nascem conectados virtualmente, ou seja, são influenciados pela tecnologia digital disponível no contexto social atual, desde pequenos. Por outro lado, os professores que são de outro contexto social em que as tecnologias não eram acessíveis a maioria da população, precisam de formação continuada para incorporar essas tecnologias no seu fazer pedagógico, pois a escola não pode se esquivar ou ignorá-las. Lira (2017), quando trata da formação de professores, diz que deve ser adequada e condizente com a complexidade da tarefa do profissional da educação. Acrescentamos que deve ser adequada, às exigências do contexto social em que a prática pedagógica é desenvolvida, atendendo às necessidades que emergem do chão da escola.

4.1.2 Importância

Mas qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica? Partindo desse questionamento, buscou-se com base nos fragmentos das narrativas, identificarmos as concepções dos professores acerca da importância da formação continuada, a seguir.

Olha essa formação continuada, de certa forma, ela é muito, de certa forma não, de toda forma, ela é muito importante, porque o professor precisa sempre estar se reciclando, aprendendo, buscando novos horizontes. Não dá para um professor dizer “pronto terminei aqui, já tenho isso, já fiz uma especialização, já sei disso”. Porque o ensino se renova. [...]. Então, a formação continuada ela é muito importante, claro que é, mas só precisamos mudar aí o nome “formação”, a construção de novas habilidades, a implantação da tua prática pedagógica do profissional, a inovação profissional, buscar novos horizontes, mas eu acredito que a mesma opinião de todo mundo, que o professor é o único que não pode parar na sua profissão. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

Então comecei a perceber que os cursos de formação só melhoram a vida do professor em sala de aula, principalmente quando são voltados exclusivamente para a disciplina que o professor trabalha. (Memorial – Professora Português).

Eu acho que a formação continuada é extremamente importante, não só para dar possibilidades profissionais ao professor, porque ela abre sim muitas portas, mas principalmente para dar uma garantia de que você é professor atualizado, que você é um professor que está imenso nas discussões e que tento trazer essas discussões que, muitas vezes ficam na teoria, para prática. [...] extremamente importante para

o professor, que além de abre possibilidades profissionais ele vai estar em constante atualização e ele tem essa capacidade de modificar o ensino onde pelo menos essa capacidade de ver como que o ensino dentro dos seus componentes curriculares tem sido tratado. Por isso, acho que a formação continuada ela é essencial, mesmo para o professor, e não somente de formação de pós graduação, formação de cursos, de qualificações, de discursões atualizadas entorno das áreas, como por exemplo, como questões da BNCC do ensino médio, pois devemos está por dentro realmente dos rumos que a educação está tomando. [...]. Eu considerado que ela é extremamente importante para tudo, para solidificar a teoria e ampliar a teoria, porque o professor sem teoria e sem conteúdo, ele não consegue ter uma boa prática. Eu acho que a formação, principalmente a pesquisa, ela é muito importante para o professor, independente de qual etapa do ensino ele esteja e para o desenvolvimento do docente é exatamente isso, vai ampliar a teoria, e que vai impactar na prática do professor. [...] o professor que teve a oportunidade de pesquisar e ampliar seu conhecimento e a sua formação, ele tem um tratamento diferenciado com a sala de aula, porque ele já aborda de outras perspectivas, eu acho extremamente importante, além disso, que abre muitas portas profissionais. Acho que são essas duas coisas: transforma o professor na prática e ele abre também possibilidades profissionais para o professor. (Entrevista Narrativa - Professora Gramática). Em suma, considero a formação continuada um diferencial para o trabalho do professor. Com ela, ampliamos nosso repertório teórico, melhoramos nossa prática e trilhamos mais oportunidades profissionais. (Memorial – Professora Gramática).

[...] nós tivemos sim a oportunidade de fazer, em momentos variados, as formações continuadas e assim elas sempre nos acrescentam porque elas nos possibilitam repensar as nossas práticas, melhorar essas práticas, aperfeiçoar saberes, porque a gente precisa verdadeiramente está ali diariamente revendo [...]. Revisitando essas práticas, refletindo sobre elas, e as formações continuadas elas nos dão essa oportunidade, essa possibilidade. [...]. [...] então essas formações elas são necessárias, para nos orientar e nos permitir fazer esses ajustes, passar por essa mudança de uma forma que a gente consiga lidar. Então assim, na escola em que trabalho, por exemplo, sempre que a direção, a coordenação, eles percebem que os professores ou alunos precisam melhorar alguma pratica, quer seja sobre alguma avaliação, algum projeto, quer seja sobre como trabalhar questões psicossociais, a escola busca cessar tais preocupações e a parte pedagógica, também é amparada pela rede, o Estado hoje ele oferta, então elas são importantes por isso, para que possamos acompanhar essas mudanças, melhorar nossas praticas. [...]. [...] elas são importantes para que esse nosso professor possa se adequar, se aperfeiçoar, desenvolver melhor essa pratica. (Entrevista Narrativa – Professora História).

A formação continuada, para mim, é muito importante porque assim ela vai trazendo novas visões para que a gente consiga ver o alunado é a gente conseguisse ensina-lo o que realmente seja importante para ele, que sirva para ele [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

Com base nas narrativas das professoras, resume-se a importância da formação continuada das professoras, em palavras-chave evidenciadas pelas participantes do estudo, a seguir:

Figura 4 – Importância da formação continuada

Aprendizagem	Novas habilidades	Inovação profissional
Possibilidades profissionais	Desenvolvimento	Refletir/pesquisar
Repensar as práticas Melhora/Transforma	Saberes	Novas visões

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Aprendizagem, dentre as palavras listadas, demonstra que a formação continuada está intrinsecamente relacionada a condição do ser humano, ou seja, é próprio do ser humano. Enquanto há vida, há possibilidades de continuar aprendendo. Portanto, é importante a formação continuada para o profissional, mesmo àqueles com muita experiência, pois continuar aprendendo oportuniza, portanto, desenvolver novas habilidades e se apropriar das inovações profissionais, como afirma a Professora Português na sua narrativa, em razão da dinamicidade da sociedade.

Mizukami (2005-2006) reforça essa ideia de aprendizagem da docência, chamando a atenção para pontos que devem ser observados na formação profissional, entre eles, o relativo a sua natureza individual e coletiva. Aprendizagem profissional da docência deve respeitar o sujeito quanto as suas necessidades individuais, sem deixar de considerar o coletivo da escola ou da rede de ensino, em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Assim, cada professor tem as suas necessidades formativas, sendo a formação percebida como importante pelos professores quando é significativa para o profissional, abrangendo, por exemplo, o componente curricular sob sua responsabilidade, como afirma a Professora Português.

A professora Gramática chama a atenção para as possibilidades profissionais oportunizada pela formação continuada. Abre possibilidades profissionais, ou seja, a formação continuada possibilita ao professor a inserção em outros espaços profissionais, em outras formações e outros contextos que surgem, que contribuem para o processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, investindo na formação continuada, conforme a professora, “trilhamos mais oportunidades profissionais”.

Importante também, na perspectiva da Professora Gramática, para formar o professor pesquisador da sua própria realidade, ampliando o seu conhecimento. A

BNCC-formação (BRASIL, 2018c) ressalta como competência geral requeridas aos docentes da EB, a pesquisa como importante para o conhecimento da realidade, dando condições aos professores para o planejamento de práticas pedagógicas que sejam coerentes e significativas para os alunos, além de desafiadoras. Essa organização do ensino só é possível, quando os professores refletem sobre a realidade em que atuam, a fim de compreender e atender às necessidades, superando os entraves.

A formação continuada também é parte importante para o desenvolvimento profissional docente, quando possibilita a ampliação teórica e, conseqüentemente, impactos na prática dos professores, repensa, melhora e transforma, como afirmam as professoras Gramática e História. Nesse sentido, Contreras (2012) aponta três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional que, na nossa percepção, provoca transformação nas práticas pedagógicas e abrange o desenvolvimento profissional docente, pois, entendemos que o profissional revela o seu compromisso ético com a profissão quando busca se desenvolver para atender bem a sua clientela, buscando se inserir nos processos de formação continuada, seja para a apropriação de saberes ou de inovações tecnológicas, entre outras possibilidades formativas. Dessa forma, reconhece a importância da formação continuada para a competência profissional, com vistas a promoção de um trabalho de qualidade, possível a partir dos espaços que oportunizam refletir e repensar a prática e melhorar essas práticas, com base na produção de saberes, como aponta a Professora História na sua narrativa.

Além dos saberes já existentes e os desenvolvidos ao longo da experiência docente, a professora História trata do aperfeiçoamento dos saberes. Goodson (2008), em relação aos saberes, diz que exigem a vinculação dos processos formativos à profissionalização, para o desenvolvimento dos que necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz no contexto de ensino e que devem ser (re)significados, com base na prática pedagógica e na própria dinâmica social, contemplando o que a professora na sua narrativa chama de aperfeiçoamento.

Temos ainda, quanto a importância da formação continuada, as ideias apresentadas pela Professora Espanhol que trata da ampliação da capacidade de percepção do mundo: “novas visões”, ou seja, vendo a realidade por outros ângulos e superando a concepção ingênua de ensino e de aprendizagem, centrada numa prática tradicional, para perceber o que é importante que o aluno aprenda ou o que serve para

ele, tendo consciência da realidade em que o aluno de insere, como ponto de partida para o ensino, com vistas a superação dos entraves e a promoção das aprendizagens.

4.1.3 Relação teoria-prática

Como deve ser a relação teoria-prática na formação continuada? A partir desse questionamento, buscamos evidenciar as concepções dos professores, com base nos fragmentos das suas narrativas, acerca da relação teoria-prática na formação continuada, a seguir.

Mas o que eu acho assim, é que os professores eles precisam pensar que mais em entender mais o que é a prática pedagógica e sobre o que é essa formação continuada de verdade, na prática, no aspecto prático, no real [...]. [...] Eu vejo, hoje em dia, que essas formações, elas, para mim, não trazem tantos benefícios, porque eu não vejo uma sequência, eu vejo muito esfacelada quando se propõe na rede estadual, na rede municipal nem se conta, porque eu não trabalho aqui, eu trabalho na rede municipal, eu trabalho... eu sou funcionária da rede pública de Campo Maior, lá nem se fala em “formação continuada” [...]. Da rede estadual eu acho ainda um pouco falha, tinha uma formação em uma escola chamada Antonino Freire, e que a gente ia, e meu Deus do céu, e eu passava o tempo todinho me retorcendo na cadeira, uma vontade de discutir, de discutir, não de brigar, uma vontade de me intrometer, porque vem com umas propostas esfaceladas, cortadas, entre cortadas, não suporte, não suporte, tragam um livro de um pesquisador, vamos trabalhar esse livro, vamos trabalhar essas propostas, vamos trabalhar esse letramento, vamos inserir outros contextos na nossa sala de aula, mas não me venha com atividade. “Ah, faça isso”. “Ah faça essa atividade que assim que dar certo”. “Faça isso que dar aquilo outro”. “Vamos trabalhar”. Não gosto, não fui, participei de dois encontros, quando eu vi que não dava pra mim. Eu quero mais, eu quero ir mais além. Não é colocar alguém... Formações são discussões, traga pessoas de renome, traga livros. Bora, professor, leia esse livro, vamos discutir esse livro bem aqui, não aquelas propostas “Ah, que fulano fez a brincadeira do chão da escola”, como essa propostazinha. Não, não me venha com isso, porque eu não gosto. Então assim, as formações, eu acredito que devem ser em um nível mais sério, devem ser em um nível de pessoas que estejam ali para te ajudar a encontrar um caminho de leitura e de proposta, para a tua sala de aula, porque o que serve pra mim em mim em ambiente da escola, pode não servir para a minha colega no ambiente da outra. [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

Eu acho muito importante isso, porque muitas vezes era um problema que sentia de colegas estava na pós graduação e que nunca tinham passado por uma sala de aula, eles pularam da graduação, com bolsas de pesquisa, direto para pós graduação, e também mantidos com bolsas e que nunca estiveram de fato na sala de aula. Então, meio que eles tinham a teoria mais não tinham a prática em sala de aula. Então, eu acho que a formação continuada casada com a teoria e prática. [...] acho uma disparidade entre a teoria e a prática, porque parece que ainda não conseguimos trazer as coisas da universidade de fato acontece na sala de aula, ao mesmo tempo que, eu estudava no mestrado, eu dava aula, mais, eu não sentia basicamente que via lá era de fato que estava dentro do que estava, previsto para os meus alunos do

ensino médio. Então, ainda sinto falta a gente fazer uma formação continuada que tenha a diferença, no mestrado acadêmico para o mestrado profissional, porque fiz o mestrado acadêmico, mas o profissional é mais voltado para quem está em sala de aula, já a minha formação foi acadêmica. Talvez seja a diferença entre o acadêmico e o profissional, tenha me dado essa sensação de que a teoria e a prática, elas ainda estão um pouco distanciadas. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática)

[...] acho que quando essas formações elas surgem das necessidades que existem dentro da escola ali no chão da escola. Por isso a importância das formações no chão da escola, porque elas surgem daquelas necessidades específicas daquela escola, daqueles profissionais, daqueles educandos, então quando você faz direcionada de acordo com a sua necessidade, nos dar essa possibilidade de melhorar aquilo que não está bom e muitas vezes até de aprender, de uma maneira mais prática e até a desenvolver esse nosso trabalho de auxílio na construção do conhecimento. (Entrevista Narrativa – Professora História).

Então, a escola colabora com esse tipo de formação trazendo profissionais de fora e a gente discutindo sobre o que realmente afluindo, naquele momento da escola. [...]. Realmente profissionais conheçam o ambiente escolar, que foram professores, que dão aulas e sabem como é que funcionam, formações mais claras, mais direcionadas [...]. Se elas fossem melhor trabalhadas como aspectos práticos. “Vamos trabalhar esse tema aqui!” Como é que você pode trabalhar esse tema com seu aluno? Olha aqui que forma legal? Olha como a gente chama a atenção do aluno? Eu gostaria que as formações continuadas fossem mais práticas. Não só no falar, mais você poderia falar, vamos colocar em prática, olha aqui, nem que seja um conteúdo, mais que ele fosse bem trabalhado e que o professor conseguisse se desenvolver melhor. Eu sei que é difícil, mas, poderia direcionar melhor o trabalho do professor. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

As narrativas das professoras sobre a relação teoria-prática na formação continuada pode ser evidenciada a partir das palavras-chave, a seguir.

Figura 5 – Relação teoria-prática

Atividade	Caminho	Teoria isolada
Universidade distante da sala de Aula	Diferença	Necessidades
Conhecimento do ambiente escolar	Direcionamento para a prática	Colocar em prática

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

Na narrativa da Professora Português percebemos uma crítica dessa relação teoria-prática, pois vivenciou formações em era recomendado uma atividade como se fosse uma receita que atenderia a diversidade de realidades: “Ah, faça isso. Ah, faça essa atividade que assim vai dar certo”. Embora se possa apresentar propostas a serem discutidas, conforme a professora, a formação continuada deve ajudar os professores a encontrar um caminho, mas não direcionar para um determinado caminho, pois as realidades são múltiplas.

Na verdade, essa prática de receituário na formação de professores revela a concepção tecnicista ainda presente no contexto educacional que, segundo Mello (2000), é expressa por técnicas ou manuais que visavam intervenções pontuais, como se o professor fosse apenas um operacionalizador de ações, sem capacidade para planejar, executar e avaliar.

Outra relação que se apresenta distante, de acordo com a narrativa da Professora Gramática, é em relação a pós-graduação *stricto sensu*, pois há a percepção de que os estudantes que ingressam no Curso de Mestrado sem experiência profissional, os que passam da graduação para a pós-graduação, não conseguem romper com esse distanciamento teoria-prática, pois até mesmo o que se estuda nos mestrados acadêmicos estão distantes da realidade da sala de aula, visto que a professora enfatiza que “[...] eu não sentia basicamente que via lá era de fato que estava [...] previsto para os meus alunos do ensino médio”. A professora faz conjecturas quanto a diferença entre o mestrado acadêmico e o profissional e justifica que, talvez, esse distanciamento entre teoria e prática tenha ocorrido na sua pós-graduação *stricto sensu* em razão de ter cursado o mestrado acadêmico.

De acordo com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2022, s/p), há realmente uma diferença entre os objetivos da formação, pois

O mestrado acadêmico visa, primordialmente, o preparo de profissionais para atuação na docência superior e na pesquisa acadêmica. O mestrado profissional é voltado para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

É, portanto, mais adequado aos profissionais da educação básica o mestrado profissional, visto que visa atender a uma demanda do mercado, requerendo do profissional um produto que contemple a relação teoria-prática. O mestrado acadêmico

não visa atender as necessidade da prática profissional, portanto, justifica a ausência da relação da teoria com a prática vivenciada pela professora na sua sala de aula. Entretanto, queremos chamar a atenção para o fato de que o mestrado acadêmico forma profissionais para atuar no ensino superior, assumindo o papel de formadores e, nos cursos de licenciatura, vão formar profissionais para atuar na educação básica, sem ao menos possuir vivências como profissional neste nível de ensino.

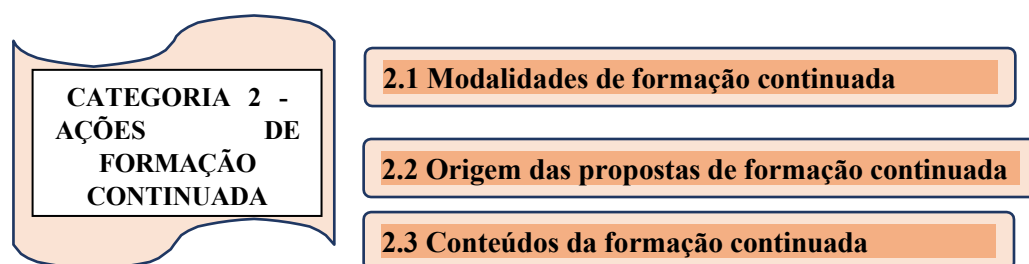
Talvez essa realidade do ensino superior, explique o fato da formação continuada ofertada pela universidade muitas vezes está distante da sala de aula, como enfatiza a Professora Gramática ou não ser significativa; diferente das formações que emergem das necessidades que existem dentro da escola, no chão da escola, como diz a Professora História na sua narrativa. Estas formações que atendem as necessidades do chão da escola, auxiliam na construção do conhecimento pelo professor, fundamentando a sua prática, pois é necessário o conhecimento do ambiente escolar, como diz a Professora Espanhol.

A formação continuada deve ser direcionada para a prática como enfatiza a Professora Espanhol, subsidiando aos professores na produção de conhecimentos para a prática, ou seja, para fundamentar a prática dos professores, atendendo a Política de Formação Docente para a EB (BRASIL, 2019b), que pressupõe que haja uma associação entre as teorias e as práticas pedagógicas.

4.2 Categoria 2 - Ações de formação continuada

A presente categoria é constituída por três subcategorias que apresentam as narrativas sobre formação continuada, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: modalidades de formação continuada, origem das propostas de formação continuada e conteúdos da formação continuada, buscado descrever as ações de formação continuada ofertadas aos professores da educação básica, conforme a figura a seguir.

Figura 6 - Categoria 2: Ações de formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

4.2.1 Modalidades de formação continuada

Quais as modalidades de formação continuada são acessíveis aos professores da educação básica? Vejamos as narrativas dos professores quanto a este aspecto.

Eu acho que dentro da escola podemos formar grupos de estudo, nós podemos formar cursos dentro da nossa própria escola que beneficiem, cada um no seu âmbito e a gente pode dividir sim cada uma dessas experiências, que as experiências boas elas devem sim ser, digamos assim, compartilhadas. Mas eu acho sim, que os professores, eles precisam se reciclar em algum curso, em alguma especialização, eles precisam estar buscando o novo, principalmente nas questões, que envolvem as leis que regem a o sistema escolar, se você tem uma ideia, poucos professores ainda não entenderam o que é, o que é ainda o “novo ensino médio”, que ele já bate na porta para 2022 e muitos professores estão aí “atoa”, sem saber o que é. [...]. Mas eu acho que pende muito dele buscar novas leituras. O que o mal do professor é quando ele para de ler, parou de ler, tá estagnado na vida. Então sempre tem alguém que sabe mais que você, que pode trazer novas experiências. E assim, no meu contexto pedagógico, eu me baseio muito nas leituras que eu faço, eu gosto muito dos autores que estão na minha linha de pesquisa, que trazem esse aspecto da linguagem na sala de aula e isso é que me implementa na sala de aula. [...] e o “mal” dos professores é não gostarem de ler, a maioria, não digo todos porque tem muitos professores que leem na sua área. Mas eu acho que assim, que os professores se eles leem mais, buscarem mais, eu acho que a nossa prática ela só tem tudo a enriquecer, a corroborar com a nossa área de ensino, com a nossa prática pedagógica e a leitura é imprescindível. [...]. Então o que a gente quer é cursos, o que a gente quer é uma formação que tenha respaldo, é um congresso, é um seminário, é uma produção de um livro, instigar os professores a escrever, a motivar, é isso que faz o professor enriquecer sua leitura, sua escrita, o seu trabalho pedagógico, não só a formação que pouco acrescenta. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

[...] porque nós temos toda a ajuda para fazer a formação continuada, não em níveis de pós-graduação, mas em níveis de curso, a escola está sempre oferecendo cursos para a gente. Nesse momento nós estamos passando por uma formação para acompanhar esse “novo ensino médio”; nós estamos passando por várias formações, vamos para a segunda já na semana que vem para entender, eu ainda não vi outras escolas aqui no Estado fazer isso, mas a nossa escola já vem fazendo isso com a gente. Então, toda vez que a gente está diante de novidades do ensino médio, por exemplo, a BNCC, a escola ofereceu para a gente, essa formação, como agora diante do novo ensino médio. A gente vê também a escola fazendo essa proposta de nos colocar para entender como é elas, mas em termos de formação continuada e pós graduação os colegas eles todos a maioria tem um entendimento que já havia falado para vocês de que talvez não é o momento de fazer uma formação continuada em níveis de pós graduação. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática)

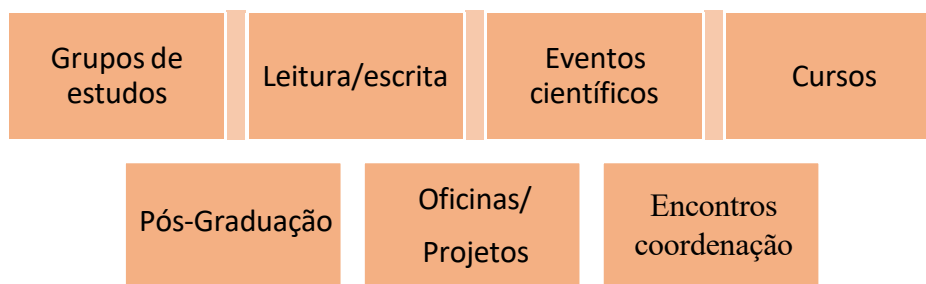
[...] a oficina de elaboração de itens, as oficinas de trabalho através de projeto, as próprias formações ofertadas pela rede como o “Mais aprendizagem”, o “Mais

Português”. [...] sempre que a gente tem possibilidade, quer seja ofertado pela rede ou contratado pela própria escola. (Entrevista Narrativa – Professora História).

As melhores para mim, eu já até falei tanto que foi a universidade federal, foi uma das melhores, porque eu aprendia e colocava em prática. E lá, ainda tinha outra coisa, a gente tinha que dar uma aula para todos os professores, toda semana um professor tinha que dar aula para todos os professores, pra gente e ver como é que sairia aquela aula, então era posto realmente em prática, a da Embaixada da Espanha e juntamente com a Seduc. [...] além da reunião do “Chão da escola”, temos também o encontro diário com as coordenadoras. Toda semana a gente se encontra, por exemplo: os professores de Linguagens e de humanas. [...]. Agora a gente senta e ela vai dar informações, como é que está sendo, se gente está tendo alguma dificuldade [...]. Então, para a nossa escola, a gente consegue ser contemplada porque existem muitas formações vindo de fora, tem esses encontros diários, o chão da escola, isso a gente consegue contemplar. [...] existe formação e as formações que o Estado oferece e, às vezes, não são chamativas [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

As narrativas das professoras sobre as modalidades de formação continuada pode ser evidenciada a partir das palavras-chave, a seguir.

Figura 7 - Modalidades de formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

Nas narrativas das professoras foram descritas modalidades de formação continuada diversas. Alguns das listadas pelos professores são propostas e não acontecem no contexto pesquisado, mas acreditamos ser importante a sua apresentação em razão de evidenciar a compreensão dos professores da amplitude ou da abrangência dos processos de formação continuada, pois, muitas vezes, a formação continuada fica restrita aos cursos propostos pelas escolas ou pelas redes e os professores não percebem outras possibilidades formativas.

Indicados pela Professora Português temos diversas modalidades de formação, mas chama a nossa atenção a proposta dos grupos de estudo e compartilhamento de experiências que podem se organizar no âmbito escolar, seja em razão do componente

curricular ou de interesses convergentes. Essa organização dos professores cumpre o que estabelece a BNC-Formação (BRASIL, 2019b) quanto ao engajamento profissional, em que o profissional compromete-se com o próprio desenvolvimento profissional, visando qualificar o trabalho docente, fundamentando-o teoricamente, além de ser um espaço propício para o compartilhamento de experiências.

Da mesma forma, entende-se ser a leitura e a escrita e a participação em eventos científicos (congressos/seminários) importante para o desenvolvimento profissional dos professores. Quando os professores, voluntariamente, desenvolvem a prática da leitura e da escrita e participam de eventos científicos de temáticas relacionadas as suas práticas, estão investindo no seu desenvolvimento profissional como um projeto de vida, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), abrangendo diferentes modalidades formativas. Para os autores, a profissionalização é o desenvolvimento de forma sistemática da profissão, que deve ser fundamentada na prática, ou seja, assumir como referência a prática pedagógica, para a “[...] mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (p.50).

Amparados em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), compreende-se que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, ou seja, diversas modalidades formativas interagem para atendimento às necessidades profissionais, sendo a leitura importante para apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades e a escrita para a sistematização dos conhecimentos experienciais. Nos eventos científicos, além do acesso ao conhecimento que vem sendo produzido na área, nos espaços de compartilhamento de experiências, os profissionais socializam ideias, metodologias, tecnologias, angústias, dificuldades, entre outros aspectos, que são importantes para o ser/estar na profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Além dessas modalidades, a Professora Gramática aponta os cursos, como modalidade nos processos de formação continuada, e informa que a escola sempre está oferecendo, mas, em nível de pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), é de iniciativa dos próprios professores, não havendo incentivo da escola ou da rede de ensino pública.

A modalidade oficina é ressaltada pela Professora História quando faz referência a oficina de elaboração de itens da prova para a avaliação da aprendizagem, da qual participou. Faz também referência na sua narrativa aos Projetos de formação, como “Mais aprendizagem” e o “Mais Português”, ofertado pela rede pública de ensino

estadual ou contratado pela própria escola com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, pois as escolas recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB desde 1995 e possuem autonomia para a sua utilização de parte dos recursos para a formação dos seus profissionais, desde que referendada pelo Conselho escolar (BRASIL, 2021).

Por último, temos os “Encontros com a Coordenação Pedagógica”, uma modalidade indicada pela Professora Espanhol que muitas vezes não é compreendida pelo professores como processo formativo. São espaços em que são discutidas as dificuldades, por exemplo, para a tomada de decisão coletiva e, segundo a professora, os profissionais conseguem ser contemplados nas suas necessidades. A mesma professora participou de um projeto de extensão de ensino de língua espanhola, oferecido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI em parceria com a Embaixada da Espanha e a Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC-PI, quando ainda era graduanda na área de Licenciatura em Letras/Espanhol, e ressalta a importância do planejamento coletivo com a coordenação do projeto em que eram propostas oficinas, nas quais os professores de espanhol ministravam aulas para todos os professores da equipe e o aprendizado era colocado em prática, estabelecendo uma unidade entre teoria e prática.

Registramos o entendimento, com base nas ideias de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), de que essas modalidades apresentadas pela Professora Espanhol, em que há oportunidade de refletir em conjunto com os seus pares, favorece a autonomia nos professores no processo de desenvolvimento profissional, pois juntos analisam os contextos e, a partir das reflexões oportunizadas, experimentam procedimentos, metodologias e recursos de ensino, dentre outros aspectos, para atendimento às práticas. De forma coletiva, “[...] constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa [...]” (p.68).

4.2.2 Origem das propostas de formação continuada

Qual a percepção dos professores da educação básica em relação aos processos formativo propostos quanto a origem/efetividade para o desenvolvimento profissional docente? Observe-se como as narrativas dos professores abordam este aspecto, compreendendo a origem como externo e interno ao contexto escolar.

Então assim, eu não gosto, pessoalmente, de participar dessas formações continuadas. Nós tivemos agora na semana retrasada uma formação da SEDUC, sobre o novo ensino médio, os itinerários e essa formação não me acrescentou nada, não me acrescentou nada, porque eu fui buscar, pesquisar com autores, pessoas renomadas, estudei a lei, não houve discussão da lei, não houve um questionamento, foi só aquela coisa “Vamos só ... na verdade nossa formação é só um bate papo” “é só isso e aquilo outro “. Eu não quero saber de bate papo, eu quero saber de algo que me traga algum respaldo, que me traga confiança, que seja baseado na lei, que esteja ali, estudando, e não me trouxe essas questões. [...]. [...] cada ambiente escolar, que tome a seu cargo as suas necessidades específicas. As vezes o contexto escolar de cada escola é muito diferenciado. Se a gente fosse tomar por base um contexto geral, uma formação de contexto geral, tudo bem, mas se for pra atender essas necessidades básicas no contexto escolar, da educação básica, no âmbito específico de cada escola, eu acho que cada escola tem a sua competência, ela tem seu pessoal de competência de estar ali, formando e dando respaldo pedagógico para seus professores no âmbito da escola, eu não preciso estar me deslocando, assistindo informações “essa e aquela outra”, para poder enriquecer os meus conhecimentos. [...]. Então nós precisamos de uma formação, que ela nos traga esse ambiente, que ele seja propício, um ambiente propício e que a gente entenda de fato o que é para acontecer, como nós devemos agir. É o agir, é o pensar e é o ser dentro da escola. Nós precisamos de formações assim, dentro da escola. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

Na escola de tempo integral, onde leciono atualmente, também recebemos muitas formações voltadas para esta modalidade de ensino, algumas oferecidas pela secretaria de educação do estado e outras pela escola. As oferecidas pela escola são voltadas para as dificuldades dos professores e alunado da nossa escola. São muitos úteis, porque é algo que estamos vivenciando e precisando de ajuda. (Memorial – Professora Português).

E assim, não sei se da forma correta, porque a SEDUC faz isso meio que empurrando de goela abaixo, mas ela faz, ela tem feito esses espaços ,só não tem nos dado a oportunidade de falar, apenas de ouvir, o que é bem diferente, mas ela tem feito essas formações para a gente tentar entender mesmo sem poder falar, a gente pode ouvir, mas não falar, eu acho importante esses espaços de discussão, porque a gente faz essa discussão coletiva a gente compreender mais a necessidade da formação continuada do professor. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática). [...] Porém, considero as formações da secretaria menos proveitosas, uma vez que elas apenas apresentam como devemos fazer, muitas vezes desconhecendo a realidade das salas de aula. Nas formações da escola, e temos tido muitas, como a de BNCC, Novo Ensino Médio, aprendemos mais, pois juntos tiramos dúvidas, analisamos a conjuntura, colaboramos com a prática de acordo com a realidade da nossa escola. (Memorial – Professora Gramática).

Através dos nossos planejamentos, acredito que a escola, principalmente nessas formações que acontecem no chão da escola, pautada na realidade de cada escola, na necessidade de cada escola e daqueles que a compõem, como alunos e professores, nos adequamos os nossos planejamentos ou pelo menos repensamos, refazemos nossos planejamentos tentando inserir dentro dele aquilo que nós aprendemos nessas formações. (Entrevista Narrativa – Professora História).

Assim, existem formações e formações, tem aquelas que você sai e diz: “meu Deus aprendi bastante.” Às vezes a gente... eita! formação hoje, é que lá na escola tem muita formação. Hoje, vai ser um saco essa formação, e a gente já vai assim um pouco... A nossa escola, todas as escolas do Estado tem um programa chamado “chão da escola”, que eu acho que essa formação ela é a mais interessante por que

ela parte de problemas nossos, da nossa escola. E quando você vai para a formação fora da escola, ela muito abrangente, as vezes ele está falando de uma coisa que para mim não acontece e quando tem o “chão da escola”, não, a gente vai problemas nossos, assim com aluno tal, o quê que a gente vai fazer para resolver o problema do fulano, então toda semana. Mas agora não, depois da pandemia não deu mais, mas a gente um programa chamado “Chão da escola” que a gente se reúne semanalmente, pela manhã ou pela tarde, em dois grupos diferentes a gente senta e vai conversar, sempre a diretora tenta trazer um profissional. Ela traz muitos psicólogos, traz muita gente para dar palestras motivacionais, para a gente, que são muito bons, e, às vezes, vem advogados para dar palestras sobre leis, para tentar melhorar o ambiente para a gente entender um pouco melhor. Outra dificuldade que o professor tem é de se locomover, eu tenho a oportunidade de trabalhar numa escola de tempo integral, que só estou naquele lugar, eu almoço ali, lanchinho ali, eu não preciso me deslocar para vários lugares, mais se eu for para uma formação continuada, eu já quebro meu horário todo, eu já tenho que sair correndo e chegando para almoçando em sala de aula, então mini oficinas que oferecidas neste sentido. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

O tipo de formação continuada, com base na origem do processo formativo ofertado aos professores da educação básica, pode ser evidenciado a partir das palavras-chave, a seguir.

Figura 8 - Origem das propostas de formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

A origem dos processos de formação continuada pode ser externa ou interna, conforme podemos verificar nas narrativas dos professores da educação básica. Os processos formativos externos são os ofertados geralmente pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí para todas as escolas da rede pública ou os ofertados por instituições da área da educação aberto ao público em geral e os internos são os promovidos pela própria escola.

De acordo com as narrativas dos professores, os de origem interna atendem melhor as necessidades formativas dos professores. Na sua opinião, a Professora Português entende que “[...] o contexto escolar de cada escola é muito diferenciado”. Assim, “[...] cada ambiente escolar, que tome a seu cargo as suas necessidades específicas”.

Da mesma forma entende a Professora Gramática, pois diz que “Nas formações da escola, e temos tido muitas, como a de BNCC, Novo Ensino Médio, aprendemos mais [...]”. Com o mesmo pensamento, temos a Professora História, que afirma acreditar nesse tipo, ou seja, “[...] nessas formações que acontecem no chão da escola [...]”. Da mesma forma a Professora Espanhol informa que “[...] todas as escolas do Estado tem um programa chamado “chão da escola”, que eu acho que essa formação ela é a mais interessante [...]”.

As justificativas apresentadas pelas professoras para a opção pelos processos formativos de origem interna, são:

Professora Português - atende as necessidades básicas do contexto escolar, pelo fato de cada escola ser competente, ou seja, tem pessoal competente para a formação e o ambiente é propício, por não precisar se deslocar para outros espaços e contemplar as dificuldades dos professores e alunos da escola de forma específica;

Professora Gramática – pelo fato de oportunizar espaços de discussão coletiva, de esclarecimento de dúvidas e de análise da conjuntura e por ser desconectada da realidade das escolas;

Professora História – Pautada na realidade e necessidade da escola e dos seus profissionais e alunos e oportuniza refletir e repensar e refazer os planejamentos com base nas formações;

Professora Espanhol – parte dos problemas da escola e dos profissionais.

De forma geral, pode-se apontar que as professoras compreendem que os processos formativos de origem externa são muito abrangentes não atendendo as necessidades da escola e dos profissionais e que, muitas vezes, a participação é passiva, ou seja, não oportuniza espaços de discussão coletiva, de esclarecimento de dúvidas e de análise da conjuntura, apresentando-se desconectada da realidade das escolas, além da dificuldade de locomoção, que causa desconforto aos professores.

Quanto a opção das professoras pelo tipo interna evidenciada nas narrativas, Ferreira e Santos (2016, p. 13) dizem que a efetividade da formação está relacionada a sua sintonia com as necessidades dos professores, pois, quando mais afinada, “[...] mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade do processo educativo, e conseqüentemente de todo o sistema educacional” (p.13).

4.2.3 Conteúdos da formação continuada

Na percepção dos professores da educação básica, quais conteúdos são contemplados nos processos formativo propostos? As narrativas dos professores, mostram a seguir:

[...] formações voltadas para esta modalidade de ensino (Tempo Integral/Educação Integral). [...]. [...] curso de prática, pois recebíamos a orientação oral de como trabalhar e logo em seguida tínhamos que colocar em prática o aprendido e assim os professores que estavam dando o curso já corrigiam os possíveis erros. [...]. As oferecidas pela escola são voltadas para as dificuldades dos professores e alunado da nossa escola. (Memorial – Professora Português).

[...] estas formações continuadas oferecidas para entender exatamente o lugar que estou no momento, que é o Ensino Médio. Então, essa formação do Ensino Médio tem sido essencial para mim, a pós graduação e essas formações que estão sofrendo agora no Ensino Básico, BNCC e o Ensino Médio. Elas têm impactado bastante a minha ação, que me considero hoje uma professora minimamente entende o que estar acontecendo nesses rumos que a educação tem tomado, principalmente pra mim exatamente como eu falo, que estou com o Ensino Médio passou por uma reformulação que a gente não via a dezenas de anos na educação. (Entrevista Narrativa - Professora Gramática)

[...] então, assim, as formações nessa área nessa parte de processo avaliativo, de sistemática de avaliação, metodologia de avaliação, elas sempre foram para mim, aquelas que mais acrescentaram assim, porque era uma dificuldade que eu tinha que ainda tenho, na realidade acho que essa dificuldade ela não cessa, a cada dia que passa elas vão surgindo, vão surgindo novas possibilidades, mas também vão surgindo novas dificuldades. E a parte também de trabalhar com projetos, essa formação continuada na área de projetos, eu vim ter a possibilidade de participar delas quando eu comecei a trabalhar nas escolas de tempo integral, como a gente tem uma carga horária maior, as escolas de tempo integral, elas acabam se voltando muito para essa questão de trabalhar com projeto e para mim, de certo modo, era desafiador, era tudo muito novo. [...]. Por exemplo, teve uma época que a gente passou por uma formação voltada para a área de elaboração de itens, para as avaliações, internas ou externas da rede. A gente passava por esse processo da formação, fazendo as oficinas de como elaborar e dentro das nossas sistemáticas de avaliação utilizar aquilo que a gente aprendia nas formações, com a mesma parte de projetos interdisciplinares, a gente participava dessa formação e depois tentava implementar aquilo que a gente aprendeu dentro do nosso dia a dia ali na escola, dentro da nossa prática. [...]. [...] agora mesmo a gente está fazendo um sobre os itinerários transformativos, porque a gente precisa verdadeiramente conhecer toda essa nova realidade que está chegando para a gente. (Entrevista Narrativa – Professora História).

Formação continuada sobre metodologias ativas, sistemática de avaliação e elaboração de itens e, mais recentemente, as formações continuadas sobre o Projeto de Vida enquanto disciplina da BNCC e do Novo Ensino Médio. (Memorial - Professora História).

Sempre que alguma técnica é interessante que eles ensinam nas formações pedagógicas a gente coloca em prática, como eu havia falado no começo, a formação que a Embaixada da Espanha oferece, aprendi a trabalhar com música, os meninos adoram música em espanhol, existem várias maneiras de trabalhar com música, não é só uma, só vou colocando em prática. Filmes, vou colocando em

prática porque eu aprendi nas formações continuadas. A trabalhar um texto, a fazer uma dinâmica, na Universidade Federal, nas formações a gente aprendia muitas dinâmicas para trabalhar vocabulários, então aprendi e já colocava em prática, então as formações foram importantes por isso, eu aprendia e já colocava em prática, então a Federal proporcionou isso para mim. A gente vai fazer uma reunião, vamos aprender uma nova dinâmica para fazer com um determinado conteúdo e ele já colocava em prática e então nisso a gente vai aprendendo a cada vez mais. [...]. Então a formação continuada, algumas, realmente são muito boas, elas trazem práticas pedagógicas novas, mas tem outras que, infelizmente, deixam a desejar. [...]. (Entrevista Narrativa - Professora Espanhol).

As narrativas das professoras sobre os conteúdos da formação continuada evidenciam as palavras-chave, a seguir.

Figura 9 – Conteúdos da formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Como a escola em que os professores participantes do estudo atuam é de Tempo Integral, com a proposta de desenvolver a educação integral, muitas das formações abordam estas temáticas para que os profissionais compreendam a Proposta Pedagógica, conforme ressalta a Professora Português. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a educação básica

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Para compreender como desenvolver essa proposta pedagógica que visa a formação global e desenvolvimento pleno do ser humano, que é complexo e não linear, como afirma a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Ainda, os estudantes devem ser considerados sujeitos da aprendizagem que, ao tempo em que são singulares, são diversos, ressaltando o seu protagonismo. Portanto,

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Aprendizagens sintonizadas com as necessidades, são aprendizagens que se tornam significativas para os estudantes e visam o atendimento ao contexto social, pois busca a formação para a inserção cidadã que compreende a vida e o trabalho. Continuando, a Professora Português ainda trata de formações que possuem um conteúdo prático, que compreendemos ter o formato de oficinas pedagógica, em que se utiliza estratégias e recursos de ensino e se avalia para a sua adequação.

Continuando, a professora informa que muitos dos conteúdos das formações estão relacionados às dificuldades dos professores e dos alunos. Portanto, atendem as necessidades do chão da escola e variam conforme as características de cada contexto escolar e, portanto, são significativas.

Outro conteúdo é a própria BNCC, conforme a Professora Gramática, pela necessidade de que os profissionais da educação têm de se apropriarem da base que deve fundamentar as propostas curriculares de cada escola, pois, conforme as Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017b) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018c), deve ser implementada pelas instituições escolares.

Da mesma forma que a BNCC, tanto a Professora Gramática quanto a Professora História chamam a atenção para a incorporação nos processos formativos do conteúdo do novo ensino médio, pois, como a escola é de ensino médio, quando foi incluída a proposta de renovação do Ensino Médio em 2014 entre as estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2015), esse passou a ser obrigatoriamente conteúdo importante das formações docentes, responsáveis pela operacionalização da política.

Ressalta a Professora História o conteúdo da formação sobre avaliação da aprendizagem, que veio atender sua dificuldade específica. Como a professora é da área

da história, compreendemos que, na sua formação na graduação, não teve acesso aos conhecimentos referentes à avaliação da aprendizagem, a avaliação externa ou interna, pois houve uma ampliação da carga horária das disciplinas pedagógicas e foram introduzidas várias disciplinas na formação dos licenciados, de todas as áreas do conhecimento, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Objeto da formação, os projetos interdisciplinares e as metodologias ativas, segundo a Professora História, foram contemplados na formação dos professores, atendendo ao que determina a BNC-Formação quanto ao compromisso com as metodologias inovadoras e com os projetos interdisciplinares, conforme se observa no artigo 5º, a seguir:

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros. (BRASIL, 2019b)

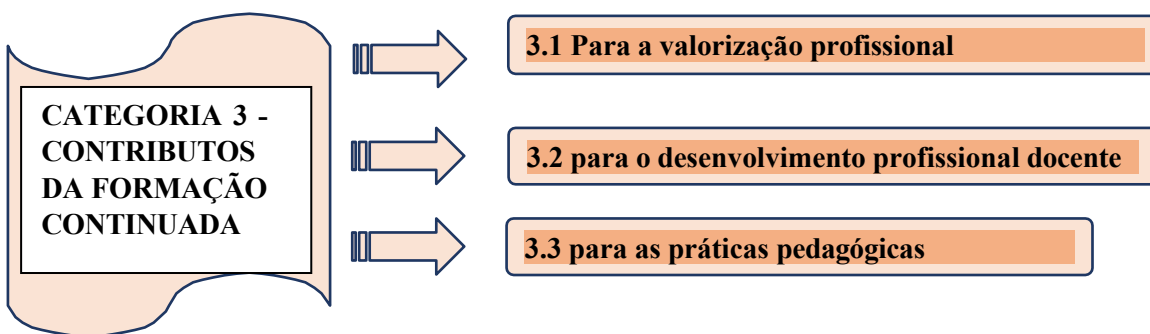
Assim, tanto a BNC-Formação como a BNCC apresentam conteúdos que foram estabelecidos no âmbito da política de formação de professores para a educação básica, de acordo com os marcos regulatórios que foram definidos pela LDB, tendo como base princípios, que propõe diversas estratégias e recursos. Estratégias e recursos didáticos como a música e o filme foram apontados como conteúdos de formação pela Professora Espanhol, que constam dentre as que devem ser apropriadas pelos professores, pois estes devem “Conhecer uma variedade de metodologias, estratégias didático- pedagógicas, recursos e tecnologias para promover a aprendizagem ativa dos estudantes” (BRASIL, 2019b).

4.3 Categoria 3 - Contributos da formação continuada

A presente categoria é constituída por três subcategorias que apresentam as narrativas sobre os contributos da formação continuada, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: para a valorização profissional, para o desenvolvimento profissional docente e pra as práticas pedagógicas, com vistas a

reconhecer ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica, de acordo com a figura a seguir.

Figura 10 - Categoria 3 - Contributos da formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

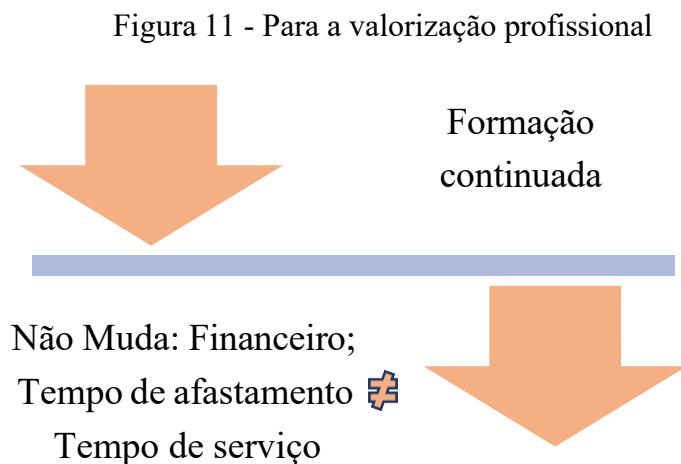
4.3.1 Para a valorização profissional

A Professora Gramática foi a única que abordou a valorização profissional, como base para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica. Por isso, tomamos a sua narrativa para responder ao seguinte questionamento: são valorizados os investimentos dos professores nos processos formativos pela rede estadual de ensino? As narrativas da Professora Gramática retrata essa realidade, a seguir.

[...] às vezes eu fico me perguntando, por exemplo, se fazem uma formação continuada, é importante para o professor do ensino básico, porque não muda quase nada, entendeu? Em termos inclusive de salário, logicamente ninguém vive sem dinheiro, todo mundo vive de pagar contas, mas se levarmos em consideração só vamos passar dois anos de mestrado e 4 anos em doutorado, estudando para aumentar 150 reais do seu salário, sabe? Some 6 anos que vai ser descontado, 6 anos de trabalho a mais porque você está de licença, mas você volta para pagar esses anos de trabalho, então as vezes falta esse estímulo da formação continuada para o professor, porque não muda quase nada no ensino básico, essa questão de titulação, muitos da gente encara essa situação como perda de tempo, porque você está licenciado mas não vai afetar nada em sua vida financeira, eu acho que isso seria uma grande valorização que entra no magistério, é um dos motivos que faz os professores procurarem a formação continuada. [...] poucos colegas tem essa pós graduação, acho que levando em consideração todo o grupo acho que só temos eu a professora XXXX que temos a pós graduação em mestrado, acho que a maioria deles só tem especialização, e entra nessa questão do estímulo, a gente percebe nas conversas, nas salas dos professores que a maioria já ver a formação continuada como um momento que já não é mais proveitoso, justamente porque sair da sala de

aula, sair da escola e eu acho que a escola iria impulsionar. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática).

As palavras chave que revelam essa problemática, na figura a seguir, com base na narrativa da Professora Gramática:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Chama-se a atenção para o fato de que a rede estadual do Piauí não valoriza a formação continuada, embora ofereça aos professores muitos cursos de formação continuada. Verificamos na narrativa da Professora Gramática que não há incentivo financeiro para os investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, pois além de ser um valor insignificante que aumenta no vencimento dos professores (R\$ 150,00), o tempo de afastamento não conta no tempo de serviço, ou seja, a licença para o investimento na formação continuada dos professores não é computada como tempo trabalhado para a aposentadoria.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.195) ressaltam que para tornar o professor um profissional da educação, deve se considerar a remuneração, pois, “A valorização da docência, embora não se reduza ao aumento de salários, deve combinar esse incentivo com o compromisso das transformações que a escola deve contribuir com a educação”.

Não apenas o financeiro dos professores devem refletir o seu investimento na sua profissionalização, mas,

Atreladas aos salários se devem fomentar outras formas de incentivo, tais como certificados pelo reconhecimento do trabalho profissional, “tempo para atividades de qualificação” e, certamente, a urgente necessidade de institucionalizar os tão almejados planos da carreira docente, seu estatuto, código de ética profissional, elementos reconhecidamente legítimos que definem o status profissional de um coletivo. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.195-196, *grifos dos autores*)

Dessa forma, a valorização dos profissionais abrange os salários e outras formas de incentivo para continuar se desenvolvendo profissionalmente, pois a profissionalização requer investimentos para que lhes possa ser atribuído um valor. Assim, “[...] qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões relativas, por exemplo, ao nível de formação do profissional, ao seu salário, ao seu conjunto de encargos, ao seu grau de autonomia.

4.3.2 Para o desenvolvimento profissional docente

Mesmo considerando que a formação continuada é apenas um dos elementos promotores do desenvolvimento profissional docente, pela importância que assume, tomamos as narrativas das professoras para responder ao seguinte questionamento: quais as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente? É importante considerar o que dizem as professoras nas suas narrativas, a seguir.

Olha, a minha formação continuada, a nível académico. Minhas especializações, que eu fiz especialização na área da docência, sempre busquei na minha área, na área da docência, porque eu achava fundamental um posicionamento como professor em sala de aula, nas minhas áreas que foram em Linguística Aplicada e fiz também em Literatura Brasileira. Eu ainda quero me especializar, buscar uma especialização, um curso, qualquer coisa que me dê respaldo na área da leitura, da escrita e da produção de texto, dos comportamentos que eu devo adquirir como professora de redação. A minha questão também do meu mestrado, doutorado que eu pretendo esse ano, com fé em Deus, ser inserida em um doutorado, mas eu acho que o professor ele deve tá buscando isso. Então isso tudo implementa pra você como professor, então são essas as qualificações, esses cursos, formações, congressos, que os professores muitas vezes: “Ah, mas eu não vou para um congresso, porque isso e aquilo outro. “Então essas coisas acrescentam muito para você, para o profissional. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

Eu acredito que seja o diferencial, partindo principalmente dessa conjuntura de mudanças do ensino básico, a gente passou pela base nacional e agora a gente está passando pelo novo ensino médio e nós, no João Henrique, falando propriamente da escola em que trabalho, nós estamos um pouco mais por dentro dessa discussão. Nós, a partir dessas formações, a gestão escolar tem promovido, a gente tem conseguido entender o que muitos colegas de outras escolas não tem feito, porque eles nem tem tido esse espaço para entender essas mudanças. Então quando a gente se propõe a sentar, como a gente fez a semana toda, todo dia, discutindo os temas do novo ensino médio, assim também como a BNCC, nós estamos entendendo um pouco mais a realidade que está sendo proposta para o ensino básico, do que colegas de outras escolas da maioria da rede ainda não teve de fato essa discussão. A escola faz isso e a SEDUC também tem feito. Essa semana mesmo a SEDUC propôs momentos de formação para professores de todos os componentes curriculares, nós todos, a partir da escola tivemos esse momento de participar junto

com a SEDUC, dentro do seu componente. [...] [...] a Formação continuada é muito importante, não só pela ampliação teoria, mais principalmente o impacto na prática pedagógica do professor, como falei que ele tem muito mais contato com pesquisa, ele acaba sendo um professor que estimula a pesquisa, ele acaba tendo práticas diferenciadas dentro da escola e logicamente se ele tem uma grande possibilidade teoria, ele tem uma formação continuada e solidificada, ele também vai ter várias aberturas profissionais, inclusive em outras áreas, ele é um professor que dificilmente se prende, ele é um professor sempre renovável, ele alcança o desenvolvimento profissional dentro dos desafios da nossa profissão, mas ele alcança sim. (Entrevista Narrativa - Professora Gramática).

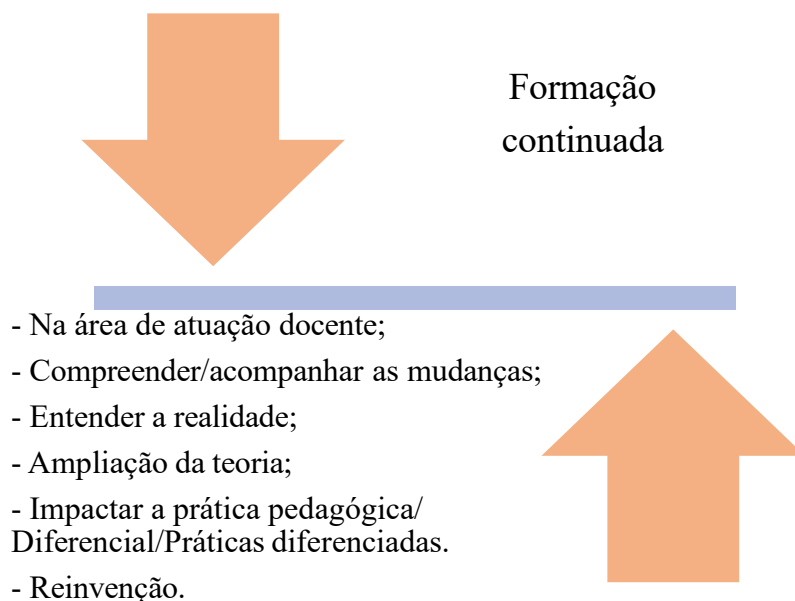
[...] então a gente precisa desenvolver novas tecnologias, novas metodologias que pra esse aluno ela pareça atrativa, principalmente na escola de tempo integral, no qual eles ficam 9 horas por dia. Então, muitas vezes, a gente concorda muito com o que está lá fora, com as tecnologias, com as mídias, então devemos de alguma forma fazer com que esse aluno se sinta atraído por esse nosso conteúdo, por essa nossa disciplina, então, pra mim é desafiador, principalmente por que a minha área é de História, no qual muitas vezes eles reclamam da aula, da metodologia, muitas vezes se questionam: “para que eu preciso disso?” “Onde que vou usar isso?”. Então fazer muitas vezes uma aula dinâmica, tentar mostrar pra esse aluno esse outro olhar é desafiador. [...]. Eu acho que é isso, precisamos estar constantemente se reciclando, se reinventando, procurando verdadeiramente melhorar, as vezes a gente enquanto educador, principalmente muitos de nós da rede pública de educação básica. Muitas vezes, a gente se fecha, realmente, para o que é novo e de repente não é mais lugar para isso. A gente precisa estar verdadeiramente abertos para esses novos saberes, esse novo aprendizado e a educação não para, precisamos acompanhar essas modificações. [...] [...] a gente vai precisar ainda mais de suporte diante de tantas mudanças que estão acontecendo na educação, principalmente no ensino médio, que estamos vivenciando agora e eu acredito que se essas formações contínuas já eram importantes, tornaram-se agora imprescindíveis, porque realmente não é fácil acompanhar assim tantas mudanças sendo que a maioria de nós eu vejo muito essa inquietação, essa preocupação dos professores do ensino médio hoje com essa proposta de “Novo Ensino Médio”, quando se fala no item interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, que muitas vezes não fomos formados para isso, então a gente está precisando disso agora, e eu acho eu esse suporte vem justamente através dessas combinações. (Entrevista Narrativa – Professora História).

Agora mais do que nunca necessitamos dessas formações para acompanharmos as mudanças que se processam no universo educacional e social de modo geral. (Memorial - Professora História).

[...] é assim que eu quero trabalhar, eu quero trabalhar de forma dinâmica e não somente quadro e pincel, sim trabalho eu não estou só explicando a gramática, não me faz mal nenhum, mas, de vez em quando, é bom a gente dar essa mudança [...]. (Entrevista Narrativa - Professora Espanhol).

[...]. Estes cursos foram de suma importância na minha formação profissional, pois pude ter acesso a novos métodos de ensino. Eu aprendia e já colocava em prática com os meus alunos e assim conseguia que eles gostassem mais da língua espanhola. E também fazia com que a aula não fosse mais do mesmo, onde o professor só ensinava gramática e passava atividade. [...] São muitos úteis, porque é algo que estamos vivenciando e precisando de ajuda. (Memorial – Professora Espanhol).

Figura 12 - Para o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Pode-se compreender pelas narrativas das professoras que o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD abrange a formação continuada, principalmente quando esta contempla a área de atuação profissional, como enfatiza a Professora Português. Segundo a docente “[...] essas coisas acrescentam muito para você profissional”. Por isso, como é da área de linguagens, mais especificamente professora do componente curricular Língua Portuguesa, se especializou em docência, em linguística aplicada e em literatura brasileira. Por isso, enfatiza na sua narrativa que, para contribuir com o DPD, a formação continuada deve estar relacionada a área de atuação docente. Essa coerência está garantida pela Meta 16 do PNE (BRASIL, 2014), propondo que a formação continuada deve buscar subsídios à área de atuação do profissional, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Por sua vez, a Professora Gramática explica a importância da formação continuada para compreender as mudanças e a Professora História reforça afirmando que serve para “[...] acompanharmos as mudanças que se processam no universo educacional e social de modo geral”. Portanto, a formação continuada serve para o DPD no sentido de manter os profissionais atualizados com o seu campo de atuação, tempo e espaço, pois há mudanças internas ao sistema educacional que precisam ser compreendidas para a sua operacionalização a nível de escola, como também as

mudanças sociais chegam no contexto escolar e, como parte da sociedade, a escola não pode ignorar o que se passa externo a escola.

Colaborando com a ideia de que os professores são os profissionais que irão operacionalizar as mudanças curriculares e, por essa razão, precisam compreendê-las para a sua implementação, como, por exemplo, em relação ao “Novo Ensino Médio”, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.18-19) dizem que “Uma das principais críticas feitas aos processos tradicionais de reformulação curricular é a pouca atenção direcionada ao papel dos professores nessas reformas”.

Como conferir aos professores a responsabilidade pela implementação dos novos processos curriculares sem conhecimento profundo. É, pois, inegável a necessidade de “[...] admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual nós reconhecemos que o docente faz a diferença” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.19), mas só é possível quando se apropriam das propostas curriculares.

Há também contribuições da formação continuada para o entendimento da realidade, tanto das escolas como dos profissionais, mas, especialmente, dos alunos e do contexto social em que a escola se insere. Os professores não desenvolvem uma prática abstrata, mas devem considerar a realidade e, com base nela, buscar uma prática que assegure as aprendizagens. Isso ocorre quando considera a realidade social e as realidades individuais dos estudantes, sendo uma características de profissionais com autonomia pedagógica, fruto do seu desenvolvimento profissional.

Para Freitas (2002), há necessidade da formação de um profissional com ampla compreensão da realidade e com postura crítica e propositiva, para que possa contribuir com a transformação das vidas dos seus alunos, numa perspectiva de emancipação dos sujeitos, de modo que a escola assegure a aprendizagem a todos, possibilitando a mudança na sua condição de vida, com a apropriação das ferramentas para a cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

A ampliação da teoria contribui para o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, visto que são as teorias que fundamentam a prática pedagógica dos professores. A apropriação das teorias contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, consequentemente traz um impacto na prática pedagógica, possibilitando ao profissional um diferencial na sua ação com a introdução de práticas diferenciadas e, portanto, incorporando novas tecnologias e novas metodologias, além de desenvolver uma prática

pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, como proposta pela Resolução do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

Por último, possibilita ao professor, com base na reflexão da sua prática, oportunizada pela formação continuada, se reinventar, ou seja, assumir uma postura profissional diferente. Ou seja, com consciência pensar sobre a sua prática e modificá-la em razão da percepção da necessidade de mudanças. Neste caso, as mudanças não são impostas, mas são assumidas pelo profissional quando toma consciência da necessidade e se apropria das teorias necessárias para fundamentar a reinvenção da sua prática pedagógica, havendo, dessa forma, desenvolvimento profissional que envolve duas dimensões, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.87): social e individual.

Segundo os autores, a dimensão social diz respeito às “[...] novas necessidades formativas que emergem das mudanças e aperfeiçoamentos do próprio campo profissional” e a individual “[...] à condição do professor como pessoa, com sua história, seu referencial, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem, seu projeto de formação profissional” (p.87). Essas necessidades formativas devem partir de dentro para fora, ou seja, sentidas pelos próprio profissionais, e não serem impostas.

4.3.3 Para as práticas pedagógicas

A partir dos nossos pressupostos, tomaram-se as narrativas das professoras para responder ao seguinte questionamento: como a formação continuada ofertada às professoras contribui com a prática pedagógica? Vejamos o que revelam as professoras nas suas narrativas, a seguir.

[...] a formação continuada, é a prática pedagógica, é o desenvolvimento profissional, que eu acho que dentro dessa prática pedagógica, está o seu fazer e o agir do professor na sala de aula. [...]. Mas o que eu acho assim, é que os professores eles precisam pensar mais, em entender mais o que é a prática pedagógica e sobre o que é essa formação continuada de verdade, na prática, no aspecto prático, no real. [...]. Mas, eu acho o seguinte, que o desafio maior da prática pedagógica, acho que é o professor construir a aprendizagem dentro da sala de aula com os alunos, a partir das necessidades. [...]. Então, a formação continuada ela é muito importante, claro que é. [...] a construção de novas habilidades, a implantação da tua prática pedagógica do profissional, a inovação profissional, buscar novos horizontes [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

[...] a Formação continuada é muito importante, não só pela ampliação teoria, mais principalmente o impacto na prática pedagógica do professor, como falei que ele tem muito mais contato com pesquisa, ele acaba sendo um professor que estimula a

pesquisa, ele acaba tendo práticas diferenciadas dentro da escola e logicamente se ele tem uma grande possibilidade teórica, ele tem uma formação continuada e solidificada, ele também vai ter várias aberturas profissionais, inclusive em outras áreas, ele é um professor que dificilmente se prende, ele é um professor sempre renovável, ele alcança o desenvolvimento profissional dentro dos desafios da nossa profissão, mas ele alcança sim. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática).

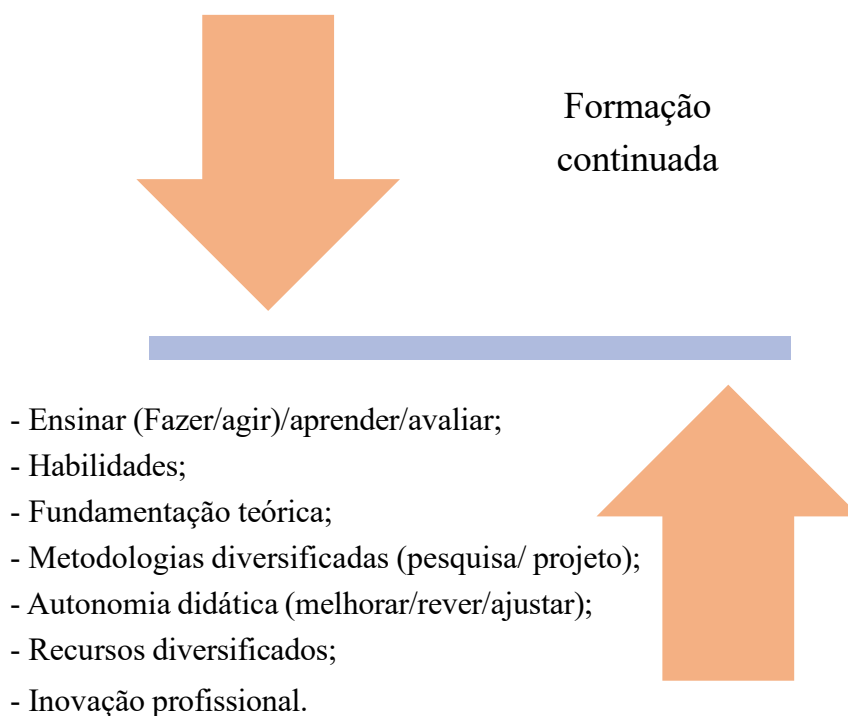
[...] algumas me ajudaram muito a rever muita coisa, principalmente aquelas voltadas na área de avaliação, eu acredito que a maioria de nós, educadores, tenhamos como grande dificuldade o processo avaliativo. Então, não é fácil avaliar constantemente nossa luta por uma série de fatores. [...]. A gente sempre vê que, muitas vezes, avaliamos de uma maneira equivocada, avaliamos de maneira superficial, não se trata de uma tarefa fácil, os próprios instrumentos de avaliação, muitas vezes, não são adequados para aquilo que a gente se propõe a fazer naquele momento ou até mesmo com a realidade da nossa escola com a realidade do nosso alunado. [...]. [...] então, essas formações também me ajudaram muito a entender como era trabalhar com projeto, a ver de maneira diferente trabalhar com o projeto, a avaliar também essa metodologia de trabalhar com projeto, então assim foram as informações que eu participei que mais contribuíram, assim, eu diria, na minha prática como professora, principalmente, no ensino médio. [...]. É isso eu acho, tem essa possibilidade da gente melhorar, de rever mesmo essa prática, de fazer esses ajustes, de nos dar esse norte, esse suporte de outras possibilidades. (Entrevista Narrativa - Professora História).

[...]. Todas essas formações têm sido ofertadas aos professores da Rede pública Estadual e são indispensáveis aos professores sobretudo para que possamos melhorar a nossa prática em sala de aula. Uma das formações que mais impactou na minha prática pedagógica foi aquela que tratou da sistemática de avaliação, pois, a partir dela comecei a refletir e repensar a minha maneira de avaliar sobretudo qualitativamente o meu aluno e a partir de então os resultados melhoraram significativamente. (Memorial - Professora História).

Você vai compreender você vai acessar o seu aluno melhor dessa maneira, eles ensinam a gente trabalhar com cinema, com música, coisa que no espanhol a gente trabalha muito e eu comecei a ver o mundo diferente sem ser com aquela aula de quadro e pincel, justamente por conta dessa formação também, porque eles trabalham com a música dessa maneira, com o cinema dessa maneira como é que você eu gosto de trabalhar muito filmes com os meus alunos também por conta dessa formação filmes em espanhol. Eu tanto que eu tive que aprender a legendar eu tive que levantar o filme em Espanhol porque não tinha em português a tradução. Que era um filme mexicano, o tive de legendar o filme todinho para poder passar para os meninos. [...]. Eles amam esses filmes. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

Com base no questionamento proposto, nos apropriamos das narrativas das professoras participantes do estudo com vistas a respondê-lo, a partir das palavras-chave a seguir.

Figura 13 - Para as Práticas pedagógicas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022).

Pelas narrativas das professoras participantes, a prática pedagógica compreendida com base no sentido e na intencionalidade que assumem as práticas sociais no contexto escolar, recebem contribuições da formação continuada, no processo de desenvolvimento profissional docente, quando incorpora o fazer e o agir, como enfatiza a Professora Português. Além da formação continuada contribuir com a prática pedagógica quando se aproxima do fazer/agir do profissional, contribui ao desenvolver habilidades importantes para o ensinar e promove a inovação profissional, buscando novos horizontes para a sua concretização.

A inovação profissional aponta para novas formas de fazer do profissional, pois a prática pedagógica é viva, portanto está sempre se transformando, atendendo ao contexto social dinâmico em que está inserida, de forma interativa e impactante, pois transforma as realidades dos sujeitos envolvidos.

Esse fazer/agir do profissional professor deve ser uma ação consciente, no desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, fundamentada teoricamente como aponta a Professora Gramática. A formação continuada contribui para a compreensão da multidimensionalidade que cerca o ato educativo intencional, dando subsídios aos

professor para a sua organização e para a sua mediação, com vistas a possibilitar que a aprendizagem ocorra, objetivo último da prática pedagógica.

Inerente à prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem ou as práticas avaliativas desenvolvidas pela professora História também foram alcançadas com as ações de formação continuada. A professora explica que avaliar “[...] não se trata de uma tarefa fácil [...]”, mas, as formações contribuíram para superar um prática avaliativa equivocada e superficial, que compreendemos ter sido desenvolvida com a intenção classificatória, passando, então, a contribuir com as aprendizagens. Diz a Professora História que a formação impactou a sua prática pedagógica, pois começou a refletir e repensar a sua forma de avaliar, primando pelo qualitativo, tendo os resultados melhorado significativamente, visto que, conforme Franco (2016, p. 542), “o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz”.

Há também a incorporação nas práticas pedagógicas de metodologias diversificadas, como a pesquisa e os projetos, característico da metodologia utilizada nas escolas de tempo integral. Essas metodologias utilizadas são opções de organização do trabalho pedagógico que envolve também, entre outros aspectos, segundo Franco (2016), as circunstâncias da formação e os espaços-tempos escolares. A professora História ressalta que “[...] essas formações também me ajudaram muito a entender como era trabalhar com projeto, a ver de maneira diferente trabalhar com o projeto, a avaliar também essa metodologia de trabalhar com projeto”. São metodologias que oportunizam a reflexão e o desenvolvimento de atitude crítica.

A formação contribuiu com a prática pedagógica quanto ao desenvolvimento da autonomia do professor. Como revela a Professora História, “[...] tem essa possibilidade da gente melhorar, de rever mesmo essa pratica, de fazer esses ajustes, de nos dar esse norte, esse suporte de outras possibilidades. Assim, a autonomia didática se revela na busca pela melhoria, em rever e ajustar as práticas pedagógicas, que passa pelo planejamento didático, pois, de acordo com Franco (2016, p. 542), “É quase possível dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos”. Por isso, diz a autora que é preciso refletir e revisar cotidianamente as práticas pedagógicas, pois são imprevisíveis, muito embora planejadas, sempre tendo como parâmetro as suas intencionalidades.

Por último, merecem ser lembrados os diversificados recursos didáticos que foram apresentados pelas formações continuadas, segundo a Professora Espanhol, que

rompe com o quadro e o pincel. Assim, a professora passou a utilizar a música e o filme e, para isso, teve também que desenvolver outras habilidades, como legendar o filme. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.204), a falta de recursos e/ou o uso inadequado no processo de ensino/aprendizagem, são obstáculos aos processos de inovação da prática pedagógica, contribuindo a formação continuada com a apropriação desses saberes necessários à prática pedagógica.

Concluimos, portanto, a análise dos dados do estudo, com a convicção de que as ações formativas contribuem com o desenvolvimento profissional docente, devendo o professor para a estruturação da sua prática pedagógica, “[...] saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino [...], sempre pensando nas aprendizagens dos discentes, como intenção primeira da sua ação, de acordo com Franco (2016, p.547).

5 NOTAS CONCLUSIVAS

Chegou-se ao final das reflexões propostas para esta dissertação de mestrado, mas não ao final das reflexões possíveis, a partir dos dados produzidos no estudo. Abrem-se, portanto, outras possibilidades de reflexões, diante das nossas próprias limitações.

Com base na questão-problema anunciada: “quais ações de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional docente, refletindo nas práticas pedagógicas no contexto da educação básica?”, foca-se o objeto dessa investigação, ou seja, nas ações de formação continuada de professores da educação básica, com o objetivo geral de analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica.

De modo mais específico, para o alcance do objetivo geral desta investigação, buscou-se identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada e sua relação com o seu desenvolvimento profissional, cujas análises foram organizadas na Categoria I - Delineando as ideias sobre formação continuada, constituída por três subcategorias que apresentam as narrativas sobre formação continuada, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: concepção, importância e relação teoria-prática.

Quanto à concepção de formação continuada, as narrativas revelam que as professoras a compreendem como ações de qualificação, apropriação de informações novas, que proporcionam uma liberdade pedagógica, como formação constante que visa a melhoria da prática, que deve partir das necessidades dos professores, com vistas a acompanhar as mudanças sociais que trazem possibilidades e oportunidades (informações, teorias, metodologias, tecnologias ou temáticas diversas) para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a prática pedagógica, na medida em que o profissional se apropria dos saberes da docência, que constituem subsídios para a tomada de decisão em relação à prática.

Quanto a importância da formação continuada, compreende-se que ocorre em razão do desenvolvimento de novas habilidades, da inovação profissional, dos processos de reflexão e de pesquisa da própria prática pedagógica e do contexto em que se insere, no sentido do desenvolvimento do profissional docente. Sua importância se revela no

repensar as práticas pedagógicas para a sua melhoria e/ou transformação e na construção de saberes e de novas visões do ser e estar na profissão. Sendo que, em síntese, podemos afirmar que a sua importância consiste em oportunizar a continuidade das aprendizagens dos docentes, para atuar em um contexto social dinâmico, em constante transformação.

Na relação teoria-prática, a formação continuada é compreendida como caminho, mas não deve haver direcionamento para um único e determinado caminho, pois as realidades são múltiplas. Nas suas narrativas, as professoras fazem uma crítica quanto à necessidade de rompimento da concepção de formação continuada como atividade que deve ser reproduzida, como se fosse uma receita, revelando a concepção tecnicista ainda presente nos processos formativos. Outro aspecto que chama a atenção é quando ocorre o isolamento da teoria, sem relação com o fazer docente, que se apresenta, por exemplo, nos contextos universitários, distantes da realidade da sala de aula da educação básica. Propõe que a formação continuada deve emergir das necessidades da prática e possibilitar o conhecimento do ambiente escolar para o seu direcionamento.

Com o objetivo de descrever as ações de formação continuada ofertadas aos professores da educação básica, foi organizada a Categoria 2 - Ações de formação continuada em três subcategorias que apresentam as narrativas sobre a temática, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: modalidades de formação continuada, origem das propostas de formação continuada e conteúdos da formação continuada.

Em relação às modalidades de formação continuada, as narrativas revelam que são diversificadas, abrangendo os grupos de estudos, a leitura e a produção escrita dos professores, a participação em eventos científicos e em cursos, os investimentos na pós-graduação (*Lato Sensu E Stricto Sensu*), oficinas e projetos, além dos encontros formativos com a coordenação pedagógica. São, portanto, diversas modalidades formativas que se integram para atendimento das necessidades profissionais e, dentre eles, os “Encontros com a Coordenação Pedagógica”, foi uma das modalidades indicadas nas narrativas, que ressaltamos em razão de não ser comumente considerados pelos professores como espaço formativo.

A Origem das propostas de formação continuada é evidenciada como externa/interna, sendo que, nas narrativas dos professores da educação básica, foi evidenciado que os processos formativos externos são os ofertados geralmente pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí para todas as escolas da rede pública ou os

ofertados por instituições da área da educação, aberto ao público em geral, e os internos são os promovidos pela própria escola. Para os professores, os de origem interna atendem melhor as necessidades formativas dos professores.

Os Conteúdos da formação continuada, de acordo com as narrativas das professoras, abrangem temáticas diversificadas, tais como: educação integral/Escola de tempo integral, dificuldades dos professores e alunos, projetos interdisciplinares, Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Novo Ensino Médio, avaliação interna e externa, metodologias ativas e estratégias e recursos de ensino.

Na Categoria 3 - Contributos da formação continuada, buscou-se alcançar o objetivo de reconhecer ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica. Para isso, constituímos três subcategorias que apresentam as narrativas sobre os contributos da formação continuada, a partir da compreensão das professoras interlocutoras, a saber: para a valorização profissional, para o desenvolvimento profissional docente e para as práticas pedagógicas.

Quanto os contributos da formação continuada para a valorização profissional, verificou-se que não há mudanças em razão dos investimentos dos professores, portanto, a rede estadual do Piauí não valoriza a formação continuada com elevação da sua remuneração, embora ofereça aos professores muitos cursos de formação continuada, somado ao fato negativo de que o tempo de afastamento para a formação continuada não é computado como tempo de serviço para a aposentadoria. Nega, portanto, o seu próprio investimento e desestimula o investimento dos professores.

Com relação aos contributos da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, mesmo considerando que a formação continuada é apenas um dos seus elementos promotores, pela importância que assume, reconhece-se nas narrativas que deve ser ofertada vinculada a área de atuação dos profissionais, com vistas a compreensão e o acompanhamento das mudanças sociais, possibilitando que os professores entendam a realidade em que estão inseridos de forma crítica e propositiva, possibilitando a ampliação da fundamentação teórica de forma a provocar impactos na prática pedagógica, o estabelecimento de um diferencial e a possibilidade de sua reinvenção, quando, de forma consciente pensa a sua prática para a sua modificação em razão da percepção da necessidade de mudanças, pautado por bases teóricas sólidas.

Os contributos da formação continuada para as práticas pedagógicas são evidenciados nas narrativas das professoras quanto afirmam que oportunizam novas

formas de ensinar (fazer/agir), aprender e avaliar; o desenvolvimento de habilidades, bases teóricas para fundamentação da prática, o uso de metodologias diversificadas (pesquisa/ projeto), o desenvolvimento da autonomia didática (melhorar/rever/ajustar), a apropriação de recursos diversificados e a inovação profissional.

Portanto, de forma intencional, com vistas ao alcance dos objetivos pedagógicos, a prática pedagógica é desenvolvida, de acordo com as professoras participantes do estudo, respaldada pela formação continuada resultando no desenvolvimento profissional docente; de forma que as ações formativas propostas estruturam a prática pedagógica, ou tempo em que esta contribui para a organização dos processos formativos, vistos que devem atender às necessidades que emergem do chão da escola, num contínuo movimento.

Conclui-se, ressaltando que a reflexão proporcionada pela metodologia do estudo, com o viés da narrativa de si, permitiu as professoras participantes do estudo a tomada de consciência de aspectos das ações formativas desenvolvidas no âmbito da rede estadual de ensino do Piauí que contribuem para o seu desenvolvimento profissional docente e para a sua prática pedagógica, despertando também para o engajamento de todos pela valorização dos investimentos dos professores pela rede de ensino.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, F. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, maio/ago. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext >. Acesso em: 7 maio 2021.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 3.276**, de 06 de dezembro de 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.415**, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21/12/2021.
21/12/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Lei 12.796/2013**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Lei nº 5.531/2015**, de 27 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5531-13-novembro-1968-357840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21.12.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC/CNE, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: MEC/CNE, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN11999.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de

professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03._99.pdf. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resolucao-cne-cp-1-2009-segundalicenciatura-pdf#:~:text=Estabelece%20Diretrizes%20Operacionais%20para%20a,institui%C3%A7%C3%B5es%20p%C3%ABlicas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior>. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 3**, de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.pdf. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 2**, de 13 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf_itemid=30192. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 22/12/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 30/07/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília:

MEC/CNE, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 22/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 22/12/2021>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC/CNE, 2020b. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 21/12/2021.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15**, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em 28.07.2022.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e da educação básica pública. Diário Oficial da União Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_darede.pdf. Acesso em 28.nov.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002 (Educação no Campo). Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 28.nov.2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=INNOVA%C3%87%C3%83O. Acesso em 28.11.2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: Acesso em: 22 maio. 2021.

BRASIL. **Caderno texto do curso de capacitação de Professores multiplicadores em Educação Física adaptada**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 161 p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

CANDAU, Vera. M. Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n.1, p. 33-41.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em 28.nov.2021.

CAPES. Sobre a CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em. 20.07.2022.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ D. J., GREENE, M. (Eds.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes; 1995; p. 11- 59.

CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**, Porto, Porto Editora, 2004, p.39.

DAY, Christopher. Os professores enquanto investigadores. Compreender O desenvolvimento profissional dos professores: experiência, saber-fazer Profissional e competência. As condições de trabalho dos professores: as salas De aula, as culturas e a liderança. In: DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001. p.47-144.

DAY, Christopher. Ser professor desenvolver-se como profissional, in: **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto - Portugal, 2001. P.15-45.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto**. In: _____. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, maio-ago. 2006.

DE ROSSI, Caio Corrêa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUARTE, E. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física adaptada. Revista da Sobama, Campinas, v.10, n.1, suplemento, p.27-30, dez. 2005. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, n.1, Mai. 2010.

ELIAS, M. F. O; OLIVEIRA, M. I. M. P. **A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo**. In: Tecer conhecimentos, Recife, PE – ano II, n.1, p. 92-96, set. 2007. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. SP: Cortez, 2003

FERREIRA, Windyz Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016, p. 1-15.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/530>. Acesso em 20.07.2022.

FERRAROTTI, P. O que a vida lhes ensinou. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade [online]**. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 18 Janeiro 2022], pp. 136-167. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade [online]**. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 18 Janeiro 2022], pp. 136-167. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

FULLAN, Michel. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GALINDO, Camila José. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 197 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283> >. Acesso em: 4 jan. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. São Paulo, v.1, n.1, p. 90-102, Mai. 2009. ISSN 1984-5332.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Políticas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GONDIM, G. H. P. O contexto escolar no Brasil contemporâneo. **Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia**. v. 1, n. 1 (2011) Goiânia – GO. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/24>>. Acesso em: 10 fev. 2021>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GOMES, Maria Rebeca Otero. **Estratégias UNESCO para a Educação 2014-2021**. In: Supporto UNESCO” s 70th Anniversary Celebrations. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.br/encontro2015/-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

GORGATTI, MARIA GORETTI; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-60.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente nas principais capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, p. 17-64, Mai. 2010.
- JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270> >. Acesso em: 24 jun. 2021.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90 – 113.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 64-73.
- LÜDKE, Menga.; BOING, Luís. Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 7 maio 2021.
- MACHADO, Nilson José. **Professor: profissionalismo e competência**. In: **Ciclo de palestras/Apresentação em Cátedras da Educação Básica/USP - O professor e a ideia do profissionalismo**. 2019. Disponível em: iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/o-professor-e-a-ideia-de-profissionalismo-1. Acesso em 20/dez./2021.
- MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. 128p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do Creia**. Corumbá, v.4, n.1, p.33-44, jan./jun. 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.p. 1-17.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Real gráfica artes gráficas, 2009.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. **Anais eletrônicos do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD**. Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Nova Iorque: PNUD, 2019.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. **PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE**. http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Disponível em: <Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2021.

PEDRINELLI, V. J. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, 2005.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009a. Disponível em: <Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2021.

PENIN, S. T. S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente**. São Paulo: Summus, 2009b. p. 16-39.

PEREIRA, Liandra; BEHRENS, Marilda Aparecida. Os paradigmas Educacionais: Formação e Desenvolvimento dos Docentes Universitários em 2008. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 8 e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE, 2008**. Curitiba: Champagnat, 2008, 1CD-ROM, p. 11491- 11504. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/852_375.pdf>. Acesso em: 19/06/2021.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2021.

PERES, M. R; et Al. **A formação docente e os desafios da prática reflexiva**. Educação, v. 38, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464444379>>. Acesso em: 04 de jan. 2021.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 18 fev. 2021.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTAL, Leda Lísia Franciose; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior. **Educação**. Porto Alegre: Edipuc, ano XXX, n. 3 (63), p. 557-569, set./dez. 2007

PRESTES, Rosi Maria; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **Formação de professores no contexto do desenvolvimento de projetos de aprendizagem**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 maio 2021.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação**. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SELLA, C. A. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SETUBAL, M. A. Educação. **GloboNews Eleições: programas de governo**. Rio de Janeiro. 20 de setembro de 2014. [Programa de TV]

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, n. 13, p. 97- 103, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 61-88.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio, de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45

WALKER, M. R. **Formação continuada de Professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente**. 2004, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

01/04

Título do projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ações formativas e desenvolvimento profissional docente.

Pesquisador responsável: Josania Lima Portela Carvalhêdo

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 98831 1612

Pesquisadora Assistente: Márcia Milane Verçosa Rocha

Telefone para contato: (86) 98893 9966

Prezado(a) Professor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ações formativas e desenvolvimento profissional docente**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras **Josania Lima Portela Carvalhêdo** (Pesquisadora Responsável) e **Márcia Milane Verçosa Rocha** (Pesquisadora Assistente) vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, e que tem como objetivo geral “Analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica”.

Para alcançamos o objetivo geral dessa investigação propomos os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções dos professores acerca da formação continuada; descrever as necessidades formativas dos professores da educação básica; e reconhecer ações de formação continuada que contribuíram para o desenvolvimento profissional docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica.

O processo de formação de professores continuada que tem se destacado entre pesquisadores e estudiosos da educação como fator essencial tanto para a prática pedagógica como para o desenvolvimento profissional do professor. Considerando como importante a discussão sobre formação de professores para o entendimento acerca da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, optou-se por fazer um recorte e focar na discussão sobre formação continuada, tendo em vista o objeto de estudo dessa proposta de pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Por favor, antes de assinar, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você

02/04

poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa nos seguintes telefones (86) 98831 1612 ou com a pesquisadora assistente, Márcia Milane Verçosa Rocha, no telefone (86) 98893 9966. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.

Se preferir, antes de decidir participar, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como **justificativa** a complexidade do contexto educacional e os avanços no campo da educação que têm exigido permanentemente dos professores o desenvolvimento de novas competências e habilidades, atitudes, fundamentadas em saberes e conhecimentos. Cada nova mudança no campo social reflete na escola e, conseqüentemente, exige do trabalho do professor pela complexidade que se apresenta o contexto social e, conseqüentemente, o educacional. Essa realidade impõe aos processos formativos de professores uma responsabilidade cada vez maior, uma vez que é, por meio desses processos, que esse profissional constrói habilidades e competências para agir profissionalmente.

Este estudo utiliza a abordagem qualitativa e os procedimentos para produção dos dados contempla os seguintes dispositivos: a entrevista narrativa e o memorial autobiográfico. Para análise dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e, a discussão dos dados será feita com base na literatura que fundamenta a pesquisa, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática. O processo de construção dos dados será realizado no primeiro semestre de 2021, após a aprovação pelo comitê de ética e, nos comprometemos a respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos da equipe e da instituição, garantindo aos participantes a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento.

BENEFÍCIOS: A pesquisa traz benefícios individuais e institucionais, pois os participantes têm oportunidade de refletirem sobre os processos formativos que vivenciaram e os benefícios ao seu desenvolvimento profissional e a sua prática pedagógica, além das instituições educacionais refletirem acerca dos processos formativos quanto as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores e para a própria prática pedagógica desenvolvida por estes profissionais no contexto da educação básica, de forma a poder repesá-los, de forma que possam contribuir para elevação da qualidade da educação básica.

RISCOS: Esclareço que esta pesquisa acarreta riscos, embora mínimos, de haver constrangimentos ao responder aos dispositivos de produção dos dados empíricos, pois as narrativas podem aflorar emoções nem sempre são boas ou positivas. Para que isso não ocorra, ou para contornar ou para minimizar a possibilidade da ocorrência de constrangimentos, adotaremos os seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de participação e de resposta; parada automática do processo de produção dos dados, caso seja necessário, ou escrita apenas de fatos em que o participante deseja revelar, ou seja, poderá optar em não responder ou não descrever as situações vividas no processo formativo; além disso, a escrita será realizada em local/horário escolhido pelo

participante, sem acompanhamento das pesquisadoras. As entrevistas narrativas serão previamente agendadas em conformidade com a disponibilidade dos participantes, evitando-se o incômodo ou prejuízo ao trabalho e discutidas as informações que o participante se dispuser a compartilhar, e realizadas de forma individual, sem a presença de terceiros.

Além de todos esses cuidados para evitar, contornar ou minimizar os riscos, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer tempo e terá como identificação um pseudônimo. Não haverá ônus ao participante e sua adesão será voluntária. Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Mas, caso ocorra danos ou custos decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral, para isso, deverá ser comunicado ao Pesquisador Responsável (Josania Lima Portela Carvalhêdo) que tomará as providências necessárias para a sua efetivação no tempo máximo de 48 horas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: Teresina (PI), ____ de _____ de 2021.

04/04

Assinatura do Participante

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

CPF Nº 226.798.393-15

MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA

PESQUISADORA ASSISTENTE

CPF Nº: 809.990.503-20

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP Universidade Federal do Piauí - UFPI

Nós, JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO (Pesquisadora Responsável) e MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA (Pesquisadora Assistente) da pesquisa intitulada: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ações

formativas e desenvolvimento profissional docente ”, declaramos que:

- **Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções N° 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e N° 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).**
- **Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;**
- **Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;**
- **Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Josania Lima Portela Carvalhêdo, da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.**
- **Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;**
- **Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;**

- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 30 de novembro de 2020



Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisadora Responsável (CPF: 226.798.393-15)



Márcia Milane Verçosa Rocha

Pesquisadora Assistente (CPF: 809.990.503-20)

TERMO DE COMPROMISSO DEVIDO A PANDEMIA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP Universidade Federal do Piauí - UFPI

Nós, JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO (Pesquisadora Responsável) e MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA (Pesquisadora Assistente) da pesquisa intitulada: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ações

formativas e desenvolvimento profissional docente ”, nos comprometemos através do presente documento que, tão logo essa situação seja regularizada o funcionamento das instituições envolvidas para o desenvolvimento do estudo, suspensa em razão do Covid 19, os documentos serão assinados, digitalizados e encaminhados ao CEP/ UFPI.

Teresina (PI), 10 de dezembro de 2020



Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisadora Responsável (CPF: 226.798.393-15)



Márcia Milane Verçosa Rocha

Pesquisadora Assistente (CPF: 809.990.503-20)

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ações formativas e desenvolvimento profissional docente
Pesquisador responsável: JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO
Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Telefone
para contato: (86) 98831 1612
Professora Assistente: MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA
Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Telefone
para contato: (86) 98893-9966
Local da coleta de dados: TERESINA-PIAUÍ

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, professores da educação básica das escolas públicas da rede estadual de ensino do Piauí, cujos dados serão produzidos pela entrevista narrativa e pelo memorial autobiográfico, através de gravação de áudio e da escrita, respectivamente. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da professora Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), 30 de novembro de 2020



JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

CPF: 226.798.393-15



MÁRCIA MILANE VERÇOSA ROCHA

CPF: 809.990.503-20

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPOS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MEMORIAL

[...] Tal proposta consiste em um procedimento “que inscreve a história devida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359)

TÍTULO DA PESQUISA: A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: ações formativas e desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica.

ROTEIRO DO MEMORIAL

Prezado (a) Professores (a),

O memorial de formação é a escrita de memoriais, sendo possível reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional, tornando-se os participantes da pesquisa sujeitos da sua própria história, pois, por meio de suas narrativas de forma crítica e reflexiva, rememorarem aspectos significativos de uma formação e prática profissional enquanto professor (a) da Educação Básica, contribuindo para o alcance dos objetivos deste estudo.

É um instrumento de pesquisa, em que o interlocutor faz um relato de sua vida, de suas recordações, em um processo de reflexão sobre os caminhos percorridos em sua vida pessoal e profissional que contribuíram naquilo que são as atividades docentes e de ser professor hoje. Convidamos a você a compartilhar sua história de vida pessoal e profissional, suas experiências e aprendizagens nas ações formativas continuadas para o desenvolvimento profissional de suas práticas, como professor (a) desde os primeiros contatos com a profissão até os dias de atuais.

Procure lembranças na memória e reflita sobre as experiências que marcaram sua trajetória como pessoa e como professor (a). Para orientar a escrita do memorial, elaboramos alguns gatilhos que nortearão a redação da narrativa. Deste modo, destacamos que o texto deve ser produzido em forma de narrativa de vida. “o Memorial de Formação é um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO, 1997, p. 4).

1. Perfil biográfico

✚ Para começar o seu memorial,

- elabore uma narrativa descrevendo sua trajetória pessoal e profissional.
- Descreva os motivos que lhe levaram para ser professor (a);

2. Formação Profissional e Desenvolvimento Profissional

- Conte-nos sobre sua formação inicial e formação continuada;
- O que você entende por formação continuada;
- Descreva as ações de formação continuada ofertadas aos professores da educação básica;
- Caracterize a relação da formação continuada com a profissionalização docente;
- Caracterize a relação da formação continuada com o desenvolvimento profissional docente;
- Descreva as experiências de formação continuada enquanto professor que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.
- Ilustre, como a formação continuada contribuiu com o seu desenvolvimento profissional, descrevendo uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da educação básica em que houve mudanças a partir dos processos formativos vivenciados.

Cordiais saudações,

Márcia Milane Vercosa Rocha

Mestranda da 31ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFPI
Contatos: milarocha034@gmail.com/ (86) 98893-9966

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

Boas reflexões!

Boa escrita!

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPOS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

TÍTULO DA PESQUISA: A Formação Continuada de Professores da Educação Básica: ações formativas e desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica.

INTRODUÇÃO SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA

Apresentamos a entrevista como dispositivo para a produção dos dados da pesquisa por meio do estabelecimento da comunicação entre pessoas com uma intencionalidade, com a transmissão de informações de uma pessoa a outra por meio da oralidade. Essas informações são referentes aos fatos importante da vida pessoal, profissional e do contexto social, além das possíveis explicações para o referido fato, construindo, dessa forma, uma cadeia de acontecimentos que vão tecendo a trajetória de vida dos participantes. No contexto dessa investigação, a entrevista passa a ser chamada de entrevista narrativa, com base em Jovchelovitch e Bauer (2010).

Ampliando informações sobre a entrevista narrativa, comporta dizer que se trata de uma técnica que consiste em proporcionar aos entrevistados momentos de lembranças e reflexões, neste caso específico, sobre a formação continuada adquiridas ao longo de sua trajetória profissional, abordando a reflexão dessas ações formativas para a sua prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento profissional. Para conduzir a entrevista, elaboramos um roteiro com um esquema autogerador com o intuito de provocar narrações do informante, abordando: trajetória inicial de formação, formação continuada, abrangendo as ações formativas para o desenvolvimento profissional docente, ao longo da atuação docente na rede pública de ensino e a reflexão das mesmas na prática pedagógica. Para a realização da entrevista, os encontros serão marcados de acordo com a disponibilidade dos interlocutores, no intuito de tornar este momento agradável e produtivo.

O registro dos dados ocorrerá por meio de gravação das entrevistas, mediante o consentimento dos interlocutores. Alertamos que, em razão da Pandemia pelo Covid 19, as entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial ou remotamente, por meio do

aplicativo Google Meet, a depender do contexto social no período de sua realização. Estas serão realizadas individualmente, respeitando a disponibilidade dos interlocutores da pesquisa, com o intuito de tornar estes momentos proveitosos e produtivos e, posteriormente, serão transcritas. Garantimos a fidedignidade quanto à transcrição das informações prestadas e sigilo quanto à sua identidade. Pelo exposto, convidamos aos participantes a compartilhar conosco suas experiências de aprendizagens docentes no formação continuada e, antecipadamente, agradecemos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

QUESTÃO GERADORA

Solicitamos que, fazendo um retrospecto acerca de seu percurso formativo, revise suas lembranças e relate momentos pessoais e situações que possam ter contribuído para a sua escolha em tornar-se professor (a). Desse modo, acrescente nessa retrospectiva, descrições e comentários sobre o seu percurso na formação inicial (curso superior, estágios e experiências formativas), como também as ações de formação continuada vivenciadas ao longo da trajetória profissional, notadamente aquelas experiências que você julga mais importante e mais significativa na constituição de suas aprendizagens, na formação do professor(a) e do profissional que você é hoje, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Possíveis estímulos:

1. Conte-nos acerca da sua compreensão de formação continuada?
2. Na sua visão, de que forma a formação continuada de professores contemplam as necessidades formativas que emergem das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica?
3. Elenque os desafios que você vivencia (ou percebe) no desenvolvimento da prática pedagógica.
4. Descreva de que forma a escola contribui para formação continuada do professor do ensino médio?
5. Na sua perspectiva,
 - 5.1 como a prática pedagógica do professor do ensino médio é contemplada pela formação continuada?
 - 5.2 como conhecimentos produzidos na formação continuada são introduzidos na prática pedagógica dos professores?
6. Como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente?
7. Descreva as ações de formação continuada que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente no contexto da educação básica.
8. Considere este espaço aberto e, caso deseje, acrescente ou complemente aspectos relativos às temáticas abordadas no estudo: formação continuada, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

Cordiais saudações,

Márcia Milane Verçosa Rocha

Mestranda da 31ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFPI
Contatos: milarocha034@gmail.com/ (86) 98893-9966

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

Boas reflexões!

Boa escrita!

