VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES

ELANE HÉRICA LUCENA GOMES DE MORAIS

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE PATOS-PB SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

PERCEPTION OF LITERACY CYCLE TEACHERS' FOUR MUNICIPAL SCHOOLS MUNICIPAL SCHOOLS IN PATOS-PB ABOUT CONTINUING EDUCATION

ORLANDO-FL-USA
2021

ELANE HÉRICA LUCENA GOMES DE MORAIS

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE PATOS-PB SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

PERCEPTION OF LITERACY CYCLE TEACHERS' FOUR MUNICIPAL SCHOOLS MUNICIPAL SCHOOLS IN PATOS-PB ABOUT CONTINUING EDUCATION

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

ORLANDO-FL-USA
2021

International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU

E37p Hérica Lucena Gomes de Morais, Elane

Perception of literacy cycle teachers' four municipal schools municipal schools in patos-pb about continuing education / Elane Hérica Lucena Gomes de Morais. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2021.

134f.

Master in Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2021.

Advisor: Hugo Filgueiras de Araújo, PhD

1. Continuing education. 2. PNAIC. 3. SOMA/PB. 4. Pedagogical planning. 5. Teacher training. I. Title.

CDU 370=(134.3)

ELANE HÉRICA LUCENA GOMES DE MORAIS

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE PATOS-PB SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

PERCEPTION OF LITERACY CYCLE TEACHERS' FOUR MUNICIPAL SCHOOLS MUNICIPAL SCHOOLS IN PATOS-PB ABOUT CONTINUING EDUCATION

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

Aprovada em: 23/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo
Orientador

Profa Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Professor Examinador 1

Profa Dra. Robson César Albuquerque
Professor Examinador 3

Profa. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 4

DEDICO:

Dedicamos este trabalho a todos aqueles que lutaram conosco e nos fizeram acreditar que ainda é possível crer na educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso pai, por tudo que temos e o que somos, por nos ter deixado chegar onde chegamos. A ELE o nosso futuro, o nosso louvor.

Às nossas famílias, que compreenderam os momentos de renúncia, quando tiveram de se privar da nossa presença, sendo nossos cúmplices e nos ajudando a concluir mais uma etapa de nossas vidas.

A todos os professores que nos incentivaram e nos levaram a aprofundar o nosso conhecimento, proporcionando-nos crescimento pessoal e profissional.

Ao orientador, pela força, incentivo e esforços prestados durante a produção desta pesquisa.

Aos amigos da turma. Unidos pelo mesmo ideal, conquistamos esta vitória, levando a certeza da amizade de todos e a lembrança do tempo vencido pelas nossas lutas.

A minha trajetória como educadora teve início em 2000, quando terminei o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional e resolvi ingressar definitivamente na área de educação. Até então, havia tido apenas algumas experiências como professora.

Confesso que sempre tive muita vontade de atuar na área de supervisão. Por este motivo me habilitei nesta área. Porém. Na minha cidade – como em muitas outras – os cargos de Supervisão Educacional e Gestão Educacional são de cunho político. Então, fui trabalhar como educadora.

Trabalhei como professora do ensino fundamental I em escolas particulares na cidade de Patos-PB, e também como professora contratada nas escolas municipais desta cidade.

No ano de 2005, recebi o convite para assumir o cargo de Gestora Escolar, cargo o qual me encantei muito e dediquei um bom tempo da minha vida. Nessa mesma época, tive a oportunidade de cursar Especialização em Supervisão Educacional. A partir de então não tive dúvidas de que realmente gostava de trabalhar diretamente com os professores.

Em 2008 fui aprovada no concurso público realizado pela Prefeitura Municipal da cidade de Patos-PB, para professora do ensino fundamental I da zona urbana. Assumi o cargo naquele mesmo ano, mas confesso que sempre gostei mais dos

cargos de Supervisão e Gestão Educacional.

Naquela mesma época, fui convidada para trabalhar como Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado. Passei dois anos à frente do Programa, e foi justo naquele período que me descobri realmente enquanto profissional. O quanto eu gostava daquele universo! Como eu me realizava fazendo aquele trabalho!

No ano de 2011, recebi o convite para exercer o cargo de Supervisora Escolar em escolas do município de Patos-PB. Passei dois anos atuando como tal.

No ano de 2013, voltei para a sala de aula e tive o prazer de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na condição de alfabetizadora, trabalhei as metodologias desse Programa em sala de aula. Aliás, de todas as formações das quais participei (PCNS, PRÓ-LETRAMENTO e outras), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi a que realmente fez a diferença na minha vida profissional. Conseguíamos trabalhar a prática na sala de aula. Diferente de outros programas que só mostravam a teoria, ele uniu a teoria e a prática. E conseguimos ter resultados comprovados em nossas salas de aulas.

No ano de 2015, voltei para a Supervisão Escolar no município de Patos-PB, e comecei a participar do PNAIC como Coordenadora Pedagógica do Ciclo.

Em 2017, tive a oportunidade de participar do PACTO como Formadora de Grupo, e trabalhei diretamente com os professores do 3º ano das escolas municipais da referida cidade. Infelizmente, foi um ano muito conturbado e o programa não funcionou como deveria. Mesmo assim, foi uma experiência incrível. Nessa mesma época, estava cursando o mestrado.

Hoje estou em sala de aula. Sou professora do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental I. Costumo dizer que não escolhi esta profissão, ela que me escolheu. No entanto, sinto-me realizada sempre que percebo avanço dos meus alunos. É muito gratificante ver o sorriso no rostinho de cada uma das crianças quando aprendem coisas novas. Provavelmente, não saberia fazer outra coisa hoje.

Enquanto Educadora Supervisora Escolar e Formadora de professores, sempre me inquietei bastante acerca da visão dos professores em relação à formação continuada.

Nós sucessivamente questionamos muito sobre a necessidade de estarmos em contínua formação, sempre aprendendo. No entanto, quando nos é ofertada uma proposta de formação quase sempre colocamos obstáculos.

Diante de toda a experiência que pube absorver nesta minha caminhada, senti a necessidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado com o objetivo de conhecer a percepção dos professores do ciclo de alfabetização a respeito da formação continuada. Eis que me dispus a fazê-la. E fi-la.

RESUMO

A formação de professores para as séries iniciais na educação infantil, bem como os processos de continuidade e aprimoramento dessa formação ao longo da vida profissional (formação continuada), é tema de grande importância para o desenvolvimento da sociedade e da cidadania. Ainda que venha sendo discutido por décadas no país, os índices de avaliação da escrita e leitura no ensino fundamental deixam muito a desejar. A partir dos dados dessa avaliação dos estudantes, novos programas de fomento e incentivo aos professores foram oferecidos, principalmente aqueles elaborados pelo Ministério da Educação. Para entender como esses programas são percebidos pelos educadores, a presente pesquisa analisou por meio de entrevista semiestruturada professores da rede de ensino de escolas municipais da Patos - Paraíba, entre os meses de março e abril de 2018. A metodologia trata-se de um estudo de caso (YIN, 2015), com pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e abordagem qualitativa. A amostra do estudo totaliza sete professores de quatro escolas. Após o aceite, foi apresentado o questionário com dezenove questões no total, sendo este dividido em duas partes: nove questões referentes a caracterização do perfil dos entrevistados, e, dez questões referentes à temática da pesquisa. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas. Dentre as questões mais relevantes na identificação do grupo alvo, a experiência no magistério foi inquirida, tendo como resultado, que todos apresentam largo tempo de exercício da profissão, em média 22 ± 4 anos (19 – 28). A maioria é do sexo feminino (86%). Significativamente, mais da metade (n= 4; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros (n=2; 28%) afirmaram possuir ensino médio e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo. Todos já participaram de cursos de formação continuada, e elencaram os pontos considerados por eles como positivos e negativos desses programas em suas práticas diárias, constituindo a partir dessa indagação a segunda parte do questionário de investigação (dissertativa), que foi avaliada por análise de conteúdo. Os pontos positivos são em geral a aquisição de novas capacidades para sua atuação em sala de aula e por outro lado a incapacidade em muitos casos de não haver viabilidade em face da realidade local para aplicar o aprendido. Isso evidencia e corrobora outros estudos que demonstram a necessidade dos programas de formação continuada serem mais voltados para a realidade local e que também permitam a participação dos professores nas fases de elaboração dos mesmos, assim como que haja mecanismos mais eficientes de avaliação dos resultados desses programas. Destacou-se em geral como um dos melhores programas de formação continuada o PNAIC (SOMA na Paraíba), que ainda está em suas fases iniciais, mas que segundo os professores possuem muitos pontos positivos. Como conclusão geral, pode-se dizer que os programas de formação continuada são importantes sob o prisma dos professores e que eles devem continuar acontecendo e se aprimorando para que se alcancem os índices desejados no desenvolvimento dos alunos no Ensino Fundamental I.

Palavras–chave: Formação continuada. PNAIC. SOMA/PB. Planejamento pedagógico. Formação de professores.

ABSTRACT

The training of teachers for the initial series in early childhood education, as well as the processes of continuity and improvement of this training throughout the professional life (continuous formation), is a subject of great importance for the development of society and citizenship. Although it has been discussed for decades in the country, the rates of evaluation of writing and reading in elementary education leave much to be desired. From the data of this evaluation of the students, new programs of encouragement and encouragement to the teachers were offered, mainly those elaborated by the Ministry of Education. To understand how these programs are perceived by educators, this research analyzed through a semistructured interview teachers from the school network of municipal schools of the Patos - Paraíba, between March and April 2018. The methodology is of a case study (YIN 2015), with research bibliographical, descriptive, exploratory and qualitative approach. The study sample totaled seven teachers from four schools. After it accepts him/it, the questionnaire was presented with nineteen subjects in the total, being this divided in two parts: nine subjects regarding characterization of the interviewees' profile, and, ten subjects regarding the theme of the research. The answers were recorded and later transcribed. Among the most relevant questions in the identification of the target group, the experience in the teaching profession was surveyed, with the result that all of them present a long period of practicing their profession, on average 22 ± 4 years (19 - 28). The majority are female (86%). Significantly, more than half (n = 4; 56%) presented postgraduate studies in their field of education, while others (n = 2; 28%) reported having a high school education and only one (14% . All of them have already participated in continuing education courses, and have listed the points considered by them as positive and negative of these programs in their daily practices, constituting from this inquiry the second part of the research questionnaire (dissertative), which was evaluated by content analysis. The positive points are in general the acquisition of new capacities for its performance in the classroom and on the other hand the inability in many cases of not being feasible in face of the local reality to apply the learned one. This shows and corroborates other studies that demonstrate the need for continuing education programs to be more local-oriented and to allow teachers to participate in the elaboration phases, as well as to have mechanisms that are more efficient to evaluate the results of these programs. The PNAIC (SOMA in Paraíba), which is still in its early stages, is one of the best continuing education programs, but according to teachers there are many good points. As a general conclusion, it can be said that continuing education programs are important from the point of view of teachers and that they must continue to be improved and improved in order to achieve the desired levels of student development in Elementary School I.

Keywords: Continuing education. PNAIC. SOMA/PB. Pedagogical planning. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Infográfico do Programa SOMA 76
Figura 2. Governança e Colaboração para Implementação do BNCC 79
Figura 3. Estrutura para a Formação Continuada dos Professores 80
Figura 4. Índices de Escolaridade e dados do IDEB no Município de Patos/PB 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparação dos Aspectos da Pesquisa Qualitativa com os da Pesquisa Quantitativa..... 83

Quadro 2. Escolas e Perfil dos Professores Entrevistados..... 93

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1. Idade dos Entrevistados..... 95

Gráfico 2. Tempo de Magistério dos Entrevistados..... 96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudo de Caso Conforme Robert Yin.....89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO 21
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA 27
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS 32
2.4 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA 34
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 44
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES 50
2.5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA 53
2.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROGRAMAS RELACIONADOS 56
2.6.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação 57
2.6.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) 58
2.6.3 Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação 59
2.6.4 Programa Toda Criança Aprendendo 59
2.6.5 Programa Brasil Alfabetizado 60
2.6.6 Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA) 61
2.6.7 Projovem Urbano 61
2.6.8 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 63
2.6.9 Programas No Estado Da Paraíba 74
3 METODOLOGIA 80
3.1 TIPO DE PESQUISA 80
3.2 LOCAL E PERÍODO DAS COLETAS 83
3.3 PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA 84
3.3.1 Participação Do Estudo 86
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDMENTOS PARA COLETA DE DADOS 86
3.4.1 Análise Dos Dados 86
3.4.2Aspectos Éticos 89

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....91
4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E QUESTÕES OBJETIVAS.....91
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO 97
5 CONCLUSÃO 119
REFERÊNCIAS.....123
ANEXO – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA 131
PARTE II – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA 132

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema essencial nas discussões sobre a qualidade da educação. No Brasil, embora a formação inicial dos educadores seja fundamental, ela não se mostra suficiente para prepará-los diante das constantes transformações e exigências do cenário educacional. Nesse contexto, a percepção dos professores do ciclo de alfabetização ganha destaque, já que essa fase é crucial para o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendizado. A alfabetização vai além da simples decodificação de letras e palavras, abrangendo também a construção de significados que os alunos atribuem ao que leem e escrevem. Este estudo visa analisar a percepção dos docentes de quatro escolas municipais de Patos-PB em relação à formação continuada, buscando compreender de que maneira essas formações influenciam sua prática pedagógica e, consequentemente, o processo de alfabetização.

A relevância deste tema se justifica pela importância da formação continuada no aprimoramento das práticas dos professores, especialmente no ciclo de alfabetização, que é determinante para o sucesso acadêmico dos alunos. A alfabetização envolve não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também aspectos cognitivos, emocionais e sociais que afetam a trajetória escolar dos estudantes. Ao explorar as percepções dos professores sobre a formação continuada, é possível identificar desafios e reconhecer as contribuições que essas formações podem trazer para a prática pedagógica.

A formação continuada deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, permitindo que os educadores reflitam sobre suas práticas, atualizem seus conhecimentos e busquem novas metodologias que atendam às necessidades de seus alunos. Contudo, muitas vezes, as formações oferecidas não correspondem às reais demandas dos professores ou não estão adequadamente integradas ao currículo escolar, o que pode gerar descontentamento e desmotivação. Compreender a percepção dos docentes em relação às formações recebidas é, portanto, essencial para identificar lacunas e propor intervenções que fortaleçam a conexão entre teoria e prática.

Além disso, a análise da formação continuada pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional, contribuindo para a formação de um corpo docente mais capacitado e consciente de

seu papel na formação integral dos estudantes. O investimento em formação continuada é uma estratégia que pode transformar o cenário educacional, pois educadores bem preparados e motivados têm um impacto significativo no aprendizado de seus alunos.

Dessa forma, a presente pesquisa busca contribuir para o debate sobre a educação, promovendo reflexões que possam impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Patos-PB. Ao investigar a percepção dos professores, o estudo não se limita a compreender a realidade atual, mas também a apontar caminhos para uma formação mais significativa e efetiva, refletindo diretamente na qualidade da alfabetização e, por extensão, na educação em geral.

A educação é reconhecida como um fator de desenvolvimento cultural, social e econômico, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. Nesse sentido, a formação continuada se destaca como uma dimensão crucial na vida profissional do professor. A formação docente é um tema debatido mundialmente, pois está diretamente relacionada ao processo de formação de cidadãos não apenas alfabetizados, mas também conscientes e críticos em relação à sociedade.

As discussões acadêmicas frequentemente abordam a formação continuada como um foco central, destacando a formação de professores nas séries iniciais da educação infantil, bem como os processos de continuidade e aprimoramento dessa formação ao longo do tempo. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes e suas percepções sobre esses aspectos são temas analisados neste estudo.

Os professores desempenham um papel central no sistema educacional, e sua formação deve ocupar um lugar de destaque nesse contexto. É imprescindível que os educadores desenvolvam constantemente novas habilidades, adequando-as à realidade local e interpretando-as para aplicá-las no cotidiano escolar. Isso garante uma prática pedagógica eficaz e satisfatória.

Este estudo investiga como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades, ações, metodologias e práticas a serem utilizadas em sala de aula, bem como os efeitos dessas inovações no aprendizado dos alunos.

A pesquisa busca abordar soluções efetivas para os desafios da educação brasileira, especialmente em relação à formação de professores no ciclo de alfabetização. A alfabetização é um processo essencial que serve como base para o aprendizado em outras áreas do conhecimento e para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Ao examinar como os educadores percebem a formação continuada, o

estudo pode revelar aspectos fundamentais para a melhoria da prática pedagógica e dos resultados educacionais.

Além disso, a pesquisa proporciona uma análise das fragilidades e potencialidades das formações oferecidas, permitindo que gestores e formuladores de políticas educacionais ajustem suas estratégias para atender às necessidades dos educadores. Essa abordagem valoriza a voz dos professores e promove um espaço de diálogo e reflexão que pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

O estudo também pode oferecer contribuições significativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, revelando como os professores aplicam os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas em suas aulas. Essa troca de experiências e saberes é fundamental para construir uma comunidade escolar que aprende coletivamente e busca constantemente a melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, este estudo se propõe a contribuir para a criação de um cenário educacional mais reflexivo e crítico, onde a formação continuada de professores seja valorizada como um processo essencial para a construção de uma educação de qualidade. As reflexões geradas a partir da pesquisa podem inspirar novas investigações e práticas na área da educação, promovendo a valorização do trabalho docente e o aprimoramento da formação de educadores em diversos contextos. Dessa forma, a relevância e as contribuições deste estudo se manifestam não apenas na análise das percepções dos professores, mas também na busca por uma educação transformadora que promova um futuro mais justo e igualitário para todos os estudantes.

No que concerne as limitações encontradas nos processos educacionais,ainda que venha sendo debatido por décadas no país, os índices de avaliação da escrita e leitura no ensino fundamental deixam muito a desejar. A partir dos dados dessa avaliação dos estudantes, novos programas de fomento e incentivo aos professores foram oferecidos, principalmente aqueles elaborados pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, observamos políticas públicas de incentivo à formação contínua dos professores, como as reformas educacionais e os diversos programas do governo, estes como medidas com o intuito de assegurar uma educação de qualidade.

Diante disso, analisar os programas de formação continuada sob o ponto de vista daqueles que exercem na prática o processo de ensino é fundamental. Por meio

disso, é possível não somente conhecer o quanto e como esses educadores recebem de atividades complementares de formação, mas sobretudo como estes apreciam essas ofertas, como participam e como transformam em prática a(s) nova(s) cargas de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, a análise crítica da avaliação dos educadores possibilita gerar dados que retroalimentam a melhoria contínua dos programas formulados, seja por meio da construção de novas técnicas de ensino, seja na formulação dos cursos em si, seja na relevância final para o resultado de formação de cidadãos capacitados para seu papel na sociedade.

A pergunta problema que norteou a investigação do estudo foi: “Qual o papel das atividades da formação continuada para o cotidiano dos professores de ensino fundamental?”

Deste modo, este trabalho tem o objetivo geral de conhecer a percepção dos professores do ciclo de alfabetização sobre a formação continuada na educação básica. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar as políticas mais recentes de formação de professores da educação básica; (2) conhecer as potencialidades e fragilidades das políticas de formação continuada na educação básica na visão dos professores do ciclo de alfabetização; (3) entender a visão dos professores, sobre os programas de formação continuada; e (4) elencar o que os professores percebem e o que sugerem para melhoramento dos programas.

Assim, para atingir os objetivos propostos, foram selecionados professores do 3º ano do ensino fundamental de escolas municipais do município de Patos-PB, para os quais foi aplicado um questionário com perguntas sócio demográficas e acadêmico-profissionais para coleta dos dados, indagando sobre as técnicas usadas, o material didático e dinâmicas aprendidas nas atividades de formação continuada e um roteiro semiestruturado para entrevista em profundidade.

Em relação aos sujeitos da pesquisa foram sete professores entrevistados selecionados em quatro escolas, são elas: Escola Nosso Lar Tio Juca, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anatildes Ayres de Moura, Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Frank Dyer e CIEP II Anésio Leão e Miguel Mota.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO

Na década de 1960, o Brasil dá os primeiros passos mais efetivos em termos de pesquisas e metodologias, não somente na preocupação de garantir a formação continuada dos educadores, mas uma avaliação e melhoria do próprio processo. Assim, a educação continuada passou a ser considerada como item complementar na formação profissional representado por cursos de pouca carga horária e palestras, treinamentos e reciclagens. Os cursos abordavam planejamento e organização do ensino e continham materiais com conteúdos instrucionais e da avaliação (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010).

Segundo Andrade (2014), apenas no final da década de 1970 foi que os conteúdos trabalhados nos programas de formação continuada de professores passaram a ter enfoque crítico.

Diante disso, no cenário educacional, nas décadas subsequentes, surge um novo modelo de escola, de sujeito e de sociedade, em decorrência ao neoliberalismo emergente que requeria um novo perfil de sujeito. Essas mudanças também alteram os rumos da escola e, consequentemente, exigem um nível maior de qualificação no perfil do professor para que estes sejam formadores e preparadores de sujeitos prontos para atenderem às demandas da sociedade capitalista (SANTOS, 2016).

Foi após o fim do período da ditadura militar no Brasil que surgiram novas reformas na educação e novos movimentos por parte dos educadores buscando, sobretudo, melhorias na qualidade da educação no país (BRANCO, 2007).

Dentro do processo de educação, a formação do professor já é vista como um fenômeno de nível global. Observa-se que nas últimas décadas essa questão tem sido tratada nos debates educacionais internacionais e locais, estando presente nas reformas educativas, em virtude de ser abordada como uma maneira de transformar o ensino, pautada na mudança da prática pedagógica do professor (ROSSI, 2013).

De acordo com Gatti (2008), foi na década de 1990 que a dimensão da formação continuada ganhou espaço no cenário mundial motivados por dois fatos devido aos baixos desempenhos apresentados pelas escolas nos sistemas dos governos e devido as influências das transformações advindas da globalização.

Entretanto, apesar de todas as modernizações na formação de professores, é preciso articular o entendimento da realidade social e promover o desenvolvimento individual, sendo assim saber articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor (BRANCO 2008).

Dentro do contexto político social ao longo do tempo, o termo formação continuada tem passado por inúmeros estudos e debates, restando a certeza de que, todavia, há muitas lacunas a serem preenchidas no que se referem às estratégias, às políticas públicas nos diferentes patamares da administração e à disponibilidade de recurso para implementação de programas. E deve-se entender que a formação dentro do ambiente educacional não pode se restringir somente ao professor, devendo, portanto, incluir os demais profissionais da área de educação, a exemplo dos diretores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e os profissionais da administração escolares (LIMA; CORRÊA, 2010).

Profissionais da educação têm o “dever” de participar dos eventos formativos propostos pela Secretaria de Educação, considerando que estes precisam de uma proposta mais ampla, contínua e sistematizada, que lhes permitam a discussão dentro da escola, coletivamente, visando uma formação mais direcionada ao conhecimento, com o objetivo de analisar a relação entre o saber teórico e o fazer pedagógico (BRANCO 2008).

Demo (2009) define professor como “eterno aprendiz”. Segundo ele, o professor assume a aprendizagem como profissão e o compromisso de fazer os outros aprenderem. É necessário estar sempre aprendendo para apresentar o melhor ao aluno.

É complexo e dinâmico o processo da formação continuada, permeando de forma integrada o desenvolvimento da escola, da técnica de ensino, do currículo e do docente, explicitando que aprender é mais abrangente que o aprendizado do conteúdo em sala de aula. Por conseguinte, a formação continuada abarca muito mais que transmissão teórica que atualiza os profissionais em metodologias de ensino. Clarificando que teorias por si não preenchem as lacunas, é preciso vincular a teoria às vivências diárias para construir o processo denominado de educar (PERRENOUD, 2000).

Conforme descrevem os autores Wengzynski e Tozetto (2012, p. 2), “Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas

dentro das escolas".

"As primeiras instituições de ensino destinadas a preparar professores foram instituídas com a chegada dos jesuítas em 1549, uma vez que para catequizar os índios era necessário ensinar-lhes a ler e a escrever" (ARANHA, 2006, p. 140). As escolas jesuítas não se limitavam somente ao ensino das primeiras letras. Havia também cursos de Letra e Filosofia (que poderia corresponder ao ensino médio) e o curso de Teologia e Ciências Sagradas (nível superior) voltados para a formação de sacerdotes (DUTRA, 2015).

Com a expulsão dos jesuítas da colônia em 1759, a educação passa por uma grande ruptura em seu modelo educacional. Com a chegada do Marquês de Pombal, rompe-se a estrutura centrada na educação religiosa e substituída pelas Aulas Régias, com a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a Ilustração (DUTRA, 2015).

A escolha dos professores para essas aulas era feita por meio de concursos. Entretanto, não era necessária habilitação para o magistério. Na metade do século XIX, impulsionado pelos ideais de Pestalozzi, Froebel e Herbart, são criados manuais de orientação para as atividades docentes, seguindo o padrão europeu. Em1827, se estabelece processo de exames de seleção para os professores observando sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, ressaltando que toda a formação do professor era por sua conta, sem subsidio do ente público (ARANHA, 2006).

A partir de 1834, surgem as primeiras escolas normais para habilitarem as pessoas que desejam se dedicar ao magistério para o ensino primário e os professores já atuantes deveriam passar por aperfeiçoamento (ARANHA, 2006).

Após a proclamação da República, aparecem novas reformas educacionais, por exemplo, com a Constituição de 1891 se cria a descentralização do ensino público. Findada a 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), passou-se a buscar um modelomais próprio para o sistema educacional, diferenciando do sistema europeu. A partir de 1930 com a ênfase nas áreas técnicas aumenta a diversificação do ensino preparando as pessoas para desempenhar funções nesse novo mercado social e econômico. Em 1937 cria-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), visando a qualificação dos profissionais destinados à administração escolar. O curso de Pedagogia é criado em 1939 os técnicos em educação, e licenciados, são direcionados para docência nos cursos normais (GUIMARÃES, 2006).

No período do Estado Novo (1937–1945), acontece, portanto, a primeira regulamentação que o ensino normal sofreu pelo governo central, uma vez que passa a ser nessa instância a administração e orientação do curso. A tentativa foi a de regulamentar minuciosamente em todo o pais a organização e o funcionamento da educação como um todo, regidas por Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica reguladora do Ensino Normal não trouxe muitas modificações e modernização ao mesmo, somente consolidou o que já havia sido instituído em vários estados.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961 ainda que com muitos avanços no que tange a formação dos educadores e demais profissionais da educação, pouco produziu de fato pela educação como um todo (PILETTI, 2003).

Do antigo papel de um ambiente de mera transmissão de conhecimentos, a escola atualmente agrega a função de formação em cidadania, de coletividade (BARBOSA; MAIA, 2012). Sob essa mesma perspectiva, RÖHR (2010) ressalta que devem ser priorizados a humanização e o crescimento integral dos professores. Caso contrário, a formação continuada não agregará na formação humana valor educativo.

Para que de fato a escola seja um dos alicerces da formação cidadã, é necessário que seus professores, e toda a administração escolar, estejam preparados para esse papel, tendo sua atuação de forma inteligente, criativa e adaptada à realidade (ALARCÃO, 2005).

Dessa forma, Araújo et al. 2015, defendem que apenas os formadores de professores e os próprios professores poderão dar sentidos às práticas de formação como um projeto de existencialidade do indivíduo.

O professor é a peça chave na base educacional. Assim sendo, sua formação deve ter lugar de destaque (Cury, 1996). No Brasil, ainda segundo Cury (1996), a formação para docente das fases inicias foi formalizada ainda nos tempos do Império, em 15 de outubro de 1827, justamente advindo da primeira lei sobre educação no país sendo somente de fato efetivada em 1834. Priorizava a educação superior, voltada certamente para a elite. Foi no período pós proclamação da república que realmente se iniciaram as primeiras discussões voltadas para a formação de professores do ensino básico, primeiro com nomeação de pessoas mediante aprovação de comitês e posteriormente com a necessária instrução.

As primeiras grades curriculares para a formação de professores nas séries

iniciais eram notadamente semelhantes às europeias e possuíam como disciplinas: as ciências físicas e naturais; programa de saúde; filosofia; noções de direito e política; economia geral e doméstica; didáticas e prática do ensino primário em geral; horticultura; caligrafia e desenho; canto; ginástica; artes; marcenaria; trabalhos manuais e instrução religiosa - não obrigatória para os acatólicos (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal, como eram chamadas as escolas para formaçãode educadores para as fases iniciais da aprendizagem, foi fundada no Rio deJaneiro no ano de 1935, e funcionou somente por 14 anos, formando poucos professores. Em 1859, funda-se uma nova Escola Normal na província do Rio de Janeiro. Em várias das províncias brasileiras a trajetória das escolas de formação deprofessores foi a mesma, poucos anos de existência e um número baixo de formandos.

Nos anos de 1980, com a criação pelo MEC (Ministério da Educação), dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ocorre a substituição dos cursos normais dando prioridade à formação e melhoria continuada dos professores de educação pré-escolar e das séries iniciais (TANURI, 2000).

Em 1996, a reformulação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) torna exigência a formação superior para professores das séries iniciais, seja em universidades, ou nos institutos superiores de educação. Cabendo a todas as instâncias da administração pública promover e fomentar programas para a formação e aperfeiçoamento de professores para as fases iniciais, de forma que estes recebame desenvolvam suas capacidades como pesquisadores e agentes ativos na aprendizagem no seu sentido mais amplo (BARBOSA; MAIA, 2012).

Deste modo, os cursos de formação devem trabalhar os saberes e as competências dos professores. Para Perrenoud (2000, p.16.), como competências pode-se definir a capacidade de concatenar informações e solucionar problemas, dentro do seu contexto de vivência.

O mesmo autor define que há dez categorias de competências que são as seguintes:

> 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerar sua própria formação contínua.

Transformar os paradigmas de irrelevância em relação a formação de professores requer o estabelecimento de propostas que sejam de fato significativas para a sua atuação, dando-lhes subsídios para que desde sua formação inicial ele seja desafiado a relacionar a teoria apreendida com a prática, de acordo com as situações reais do cotidiano escolar. Para vencer os obstáculos relativos à formação docente é essencial aos programas de formação oportunizar uma releitura da sua prática, provocando uma inquietude que os leve a desenvolver hábitos para a busca de melhorias, em consonância com o pensamento de Freire (2002) que diz: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem quese pode melhorar a próxima prática.

Formação Continuada, ao longo do tempo foi interpretada por vários termos como, por exemplo: (1) Capacitação, que significa de forma geral desenvolver capacidades no professor, mediante um curso; (2) Qualificação, ou seja, melhoria da qualidade; (3) Reciclagem; (4) Atualização; (5) Treinamento; (6) Especialização; (7) Aprofundamento; (8) Retreinamento; (9) Aprimoramento, dentre outros, que, segundo Prada (1997), remetem a uma visão tradicional e simplificada do processo do que é o professor e seu papel como profissional e cidadão na escola.

Nadolny (2014) argumenta que no processo de formação continuada a prática reflexiva resulta da construção de significados para o trabalho educativo. Dessa forma, é por meio da construção coletiva que ocorre a relação do professor com seus pares. Com base nisso, a autora defende que existem três estratégias de formação para que haja a mobilização da reflexão no professor, são elas: a significação, a socialização e a contextualização. De acordo coma a autora supracitada, esses eixos se integram no processo de formação continuada. Portanto, um eixo não exclui o outro. Eles se complementam, pois para mobilizar a reflexão é preciso que haja um significado para as experiências vividas nesseprocesso. Este significado é construído na socialização de saberes e ocorre num contexto favorável à sua prática.

De acordo com Aguiar e Hobold (2015) a formação continuada é inerente ao cotidiano do professor e se diferencia do seu desenvolvimento profissional. Desse modo, a formação continuada é relacionada às instituições de formação e políticasde aperfeiçoamento, enquanto que o desenvolvimento profissional é mais interno e individual, resultando da formação do profissional e sua visão do processo

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Rossi (2013) acredita que o sucesso da formação continuada vai além de como os docentes a valorizam e de como veem sua formação e sua profissão.

Em face da realidade da globalização, Bueno (2008) ressalta que a dinâmica das reformas da área da educação é preocupação de todos os países, especialmente, sendo a formação dos professores o centro dos debates educacionais.

Isso pode ser fundamental e concebe um conjunto de técnicas e metodologias nas quais os professores adquirem os instrumentos que permitem reavaliar aspráticas docentes, reorganizar suas competências e produzir novos conhecimentos, como um sistema retroalimentado (AZEVEDO et al. 2010).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA

O destaque atribuído à formação dos profissionais da educação, especialmente dos professores, a partir da década de 1990, inseriu-se no contexto da reforma do Estado e da Educação no Brasil. Essas reformas foram fortemente influenciadas pelas orientações emanadas de Organismos Internacionais. Entretanto, é crucial ressaltar que as sugestões dessas agências não são implementadas de maneira automática; ao contrário, são frequentemente reinterpretadas pelos governantes locais, ajustando-se a interesses específicos.

Na contemporaneidade, em meio ao avanço tecnológico e às transformações nos valores sociais e educacionais, torna-se imperativo reavaliar a finalidade da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Nesse contexto, a formação continuada do docente e o trabalho pedagógico emergem como elementos centrais dessa reflexão. Apesar das mudanças significativas no campo da educação, ainda persistem situações que demandam uma reconfiguração em prol de um trabalho educativo de qualidade.

A formação continuada é concebida como um processo dinâmico, buscando possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos. Além disso, é entendida como um exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e em outros espaços educativos. Em um contexto contemporâneo que exige constante atualização, a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação. Assim, é necessário compreender o significado da qualidade do trabalho educativo e as

contribuições da formação continuada para o processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada é compreendida como um processo inesgotável, no qual aspectos relacionados à prática e os pressupostos que a sustentam são continuamente confrontados. É um processo contínuo que capacita o educador a desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de maneira eficaz e construtiva. Nessa perspectiva, a participação ativa em cursos e atividades que incentivem a autoavaliação e a avaliação da prática é fundamental, pois interfere diretamente nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

A compreensão do processo de formação de educadores, conforme adotada neste artigo, implica uma reflexão sobre o significado do processo educativo em si, considerando sua relação intrínseca com a construção e desenvolvimento dos saberes dos educandos. (FERREIRA, 2008).

Dada a constante evolução das mudanças teóricas, tecnológicas e ideológicas, a formação continuada é essencial para adequar as metodologias ao público-alvo, contemplando as diversas formas de aprendizagem. Isso implica proporcionar atualizações, aprofundamento em temáticas educacionais e fomentar a reflexão sobre a prática educativa. Este processo deve envolver uma autoavaliação constante, orientando a construção contínua de competências profissionais.

A reflexão demanda predisposição ao questionamento crítico da intervenção educativa, analisando a prática na perspectiva de seus pressupostos. Essa abordagem implica que a formação continuada vá além das capacidades técnicas, estendendo-se às atitudes, valores e concepções individuais de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Essa mobilização não se restringe apenas aos professores, mas engloba toda a equipe escolar, reconhecendo a importância do estudo e da constante atualização. Simultaneamente, a realização de um processo de avaliação das aprendizagens, vinculado à auto avaliação, permite identificar metodologias que necessitam de aperfeiçoamento e aquelas que atendem aos objetivos estabelecidos.

Um estudo conduzido pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita (2011), por meio de entrevistas e solicitação de documentos às Secretarias de Educação (SE), fornece informações cruciais sobre a formação continuada de professores nos estados e municípios brasileiros. Essas formações são organizadas em dois grupos: um centrado no professor e outro centrado nas equipes pedagógicas.

No grupo centrado no professor, a formação continuada é percebida como o desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional. Esta abordagem considera a participação em formações como uma escolha subjetiva do professor, sendo um elemento crucial para seu desenvolvimento profissional. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio adota essa perspectiva, permitindo a participação apenas daqueles professores que manifestam interesse, indicando um comprometimento com o aprimoramento, a reciclagem, a aprendizagem e a preocupação com o progresso dos alunos.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) surgiram como resultado de discussões envolvendo diversos profissionais, incluindo a equipe de elaboração, técnicos do Ministério da Educação (MEC), leitores críticos, consultores, pareceristas, pesquisadores e educadores de todo o Brasil. Sua legitimidade como política educacional nacional está fundamentada em um suposto consenso sobre os princípios que devem orientar a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O documento reconhece a necessidade de investimentos nas condições objetivas para o trabalho pedagógico, como salários, condições de trabalho e valorização do professor. No entanto, atribui a outras instâncias a discussão dessas questões e aposta na incorporação de tendências para a formação do "novo perfil profissional" do professor, acreditando que isso o capacitará para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade mesmo em condições adversas.

Os Referenciais para a Formação de Professores, estabelecidos em 1998, são documentos que refletem a busca por diretrizes sólidas para a formação docente no Brasil. Essa iniciativa, ao envolver uma gama diversificada de profissionais, destaca a importância de uma abordagem colaborativa na definição de princípios orientadores para a educação.

Esses referenciais reconhecem a complexidade da prática docente, indo além das dimensões estruturais e buscando promover uma visão holística da formação do professor. Ao sugerir a necessidade de investimentos em condições objetivas, como salários e condições de trabalho, e, ao mesmo tempo, apostar na incorporação de tendências para a formação de um "novo perfil profissional", os documentos mostram um entendimento da interconexão entre fatores estruturais e aprimoramento profissional.

A visão otimista dos Referenciais reside na crença de que a capacitação do

professor pode ser um catalisador para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, mesmo diante de desafios estruturais. Essa abordagem sugere que, ao fortalecer as competências do professor, é possível impactar positivamente a prática educacional, criando um ambiente de aprendizado mais eficaz.

O "novo perfil profissional" proposto nos Referenciais é uma resposta à dinâmica social e educacional em constante evolução. Esse perfil não se limita apenas às habilidades técnicas, mas também enfatiza a necessidade de uma postura mais flexível e adaptável do professor diante das mudanças no cenário educacional.

A abordagem adotada pelos Referenciais vai além de uma visão imediatista e pragmática, buscando moldar a identidade do professor de acordo com as transformações previstas na educação. A proposta é que, ao adaptar o professor ao "novo perfil", ele estará mais bem equipado para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação de qualidade.

Ao separar as discussões sobre formação docente das questões estruturais, os Referenciais parecem focar naquilo que está mais diretamente sob o controle do ambiente educacional. Essa abordagem pode ser vista como uma estratégia para direcionar esforços para a esfera da formação docente, enquanto reconhece a necessidade de ações mais amplas para lidar com as questões estruturais.

Os Referenciais, ao optarem por uma abordagem centrada na formação do professor, indicam a importância atribuída ao desenvolvimento profissional contínuo. Esse entendimento sugere que, para enfrentar os desafios dinâmicos da educação, é fundamental que os professores estejam constantemente atualizados e prontos para se adaptarem às demandas emergentes.

A visão holística dos Referenciais reconhece a interdependência entre a formação do professor e a qualidade da educação. Essa abordagem destaca que a eficácia do professor está intrinsecamente ligada à sua formação e ao seu engajamento com as tendências educacionais contemporâneas.

A delegação das questões estruturais a outras instâncias pode ser interpretada como uma estratégia para concentrar esforços na esfera da formação docente, sem ignorar a importância das condições objetivas de trabalho. Essa abordagem busca equilibrar a necessidade imediata de aprimoramento profissional com a demanda por mudanças estruturais mais amplas.

Os Referenciais para a Formação de Professores representam uma iniciativa significativa para orientar a formação docente no Brasil. Sua abordagem colaborativa,

ênfase na formação contínua e visão otimista do papel do professor na sociedade indicam um esforço concertado para promover uma educação de qualidade adaptada às demandas em constante evolução.

Para redimensionar o papel do professor, sua prática e sua formação, os Referenciais retomam a discussão do Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) sobre os quatro pilares da educação, defendendo a importância de considerar esses pilares na formação docente.

Segundo os Referenciais, o trabalho educativo é singular e contextual devido à natureza complexa e diversificada da atuação profissional do professor. O documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais para lidar com situações problema e desenvolver um saber-fazer necessário para a atuação profissional diante da incerteza e imediaticidade do cotidiano escolar. O modelo de formação escolhido prioriza o desenvolvimento de competências, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente.

A formação reflexiva é destacada nos Referenciais como um instrumento e uma competência essenciais para o tratamento dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento profissional. A prática reflexiva é considerada tanto como um importante recurso metodológico quanto como uma competência a ser aprendida pelos professores no exercício de suas funções.

O documento enfatiza a necessidade de uma compreensão da formação docente como um processo contínuo, alertando para a constante atualização das competências, especialmente diante de um contexto educativo em constante mudança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) têm como base os Referenciais (BRASIL, 1998) e buscam regulamentar os cursos em nível superior, como licenciatura e graduação plena.

Essas diretrizes defendem uma revisão conceitual da Educação Básica ocorrida na década de 1990 e buscam sintonizar a formação docente com as demandas dessa revisão. O documento destaca a importância de desenvolver competências e áreas de desenvolvimento profissional que atendam às exigências da sociedade contemporânea. O Parecer nº. 09/2001 busca enfrentar questões históricas relacionadas à qualidade da formação e prática docentes, como o tratamento inadequado dos conteúdos, que levaria à dissociação entre teoria e prática.

O Parecer propõe que a formação do professor seja orientada por uma concepção de competência que permita mobilizar conhecimentos com o objetivo de transformá-los em ação. A construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica, organizando um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática. A ação e a competência são consideradas categorias fundamentais dos processos formativos, exigindo uma reflexão sistemática sobre as práticas profissionais.

Portanto, os Referenciais quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica buscam orientar a formação docente de modo a integrar teoria e prática, desenvolver competências necessárias para a atuação profissional e promover uma reflexão constante sobre a prática, considerando a educação como um processo contínuo e dinâmico.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 13, estabelece os deveres dos docentes, destacando a importância da participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, na elaboração e cumprimento do plano de trabalho, zelo pela aprendizagem dos alunos, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos com menor rendimento, cumprimento dos dias letivos e horas-aula, além da participação em períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, e colaboração com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Esses deveres evidenciam a relevância da formação profissional dos professores para garantir a oferta de uma educação de qualidade, independente das condições sociais dos educandos. No entanto, o cumprimento desses deveres exige investimentos, aprimoramento e atualização das propostas de formação, adequando-as às necessidades e características da etapa e nível de ensino em que o professor atua.

A participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola não apenas cumpre um dispositivo legal, mas também é um processo que deve levá-los a uma prática social crítica, alimentando a tomada de consciência e conhecimento. No entanto, a pressão diária no trabalho muitas vezes dificulta que os

professores dediquem o tempo necessário a esses direitos.

Quanto à formação continuada, a LDB a concebe como um processo que visa aperfeiçoar a atuação profissional dos educadores por meio de intervenção institucional pública. Os artigos 87 e 67, das disposições transitórias e dos profissionais da educação, respectivamente, destacam a necessidade de capacitação dos professores, utilizando recursos de educação a distância, e a valorização desses profissionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) também reforçam a importância da formação de professores, visando à valorização dos profissionais, à integração da formação básica com a formação profissional e à aplicação de políticas que promovam a gestão democrática. O PNE, em suas metas e estratégias, busca ampliar o atendimento, melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades na educação básica.

A formação inicial e continuada dos professores é enfatizada como um processo construtivo e permanente, alinhado com as demandas educacionais e sociais, de acordo com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento. Essas considerações mostram a necessidade de investimentos e políticas consistentes para promover uma educação de qualidade no Brasil.

No contexto da educação brasileira, a formação continuada dos professores emerge como uma necessidade incontestável para a promoção de uma educação de qualidade. As legislações e planos nacionais destacam a importância de investir na capacitação dos educadores, reconhecendo que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação e valorização desses profissionais.

A participação ativa dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola não é apenas um dever legal, mas uma oportunidade de construir uma prática social crítica. Essa participação pode ser um catalisador para a conscientização e conhecimento dos educadores, permitindo que se envolvam ativamente na tomada de decisões que moldam o ambiente educacional.

A formação continuada, conforme previsto na LDB, vai além de um simples cumprimento de diretrizes legais; é um processo construtivo e permanente que visa aperfeiçoar a atuação profissional. O reconhecimento da importância da educação a distância como meio de capacitação destaca a necessidade de flexibilidade e inovação nos métodos de formação, adaptando-se às demandas da sociedade contemporânea.

Os planos nacionais, como o Plano Nacional de Educação, enfatizam a necessidade de enfrentar desafios estruturais, como o déficit de creches e pré-escolas, para garantir o alcance das metas educacionais. Além disso, a valorização dos profissionais da educação, a integração da formação básica com a formação profissional e a promoção da gestão democrática são pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional mais eficiente e inclusivo.

A formação inicial e continuada dos professores não deve ser encarada apenas como um requisito burocrático, mas como um investimento estratégico no desenvolvimento da educação no país. O reconhecimento de que a prática docente exige constante atualização e reflexão destaca a necessidade de políticas educacionais que incentivem e promovam a formação continuada como um processo dinâmico e enriquecedor.

Portanto, a discussão sobre a formação de professores no contexto brasileiro é ampla e complexa, envolvendo não apenas a implementação de políticas eficazes, mas também uma mudança cultural em relação à valorização do papel do educador na construção de uma sociedade mais justa e educada.

2.4 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

É de fato que a educação no Brasil parece nunca ter sido prioridade. Um país que foi colonizado pelos europeus e durante toda sua história o que se viu foi uma classe privilegiada enquanto que a outra menosprezada. O espírito colonizador, explorador herdado pelo povo brasileiro, fez surgir uma acentuada desigualdade social, privando a classe pobre de ter acesso à educação. Durante todo processo educacional brasileiro é notória a restrição ao acesso à educação. Só a classe detentora do poder aquisitivo teve acesso aos direitos educacionais. Poucos foram os que tiveram um ensino de qualidade. O que restou para a maioria, a classe menos favorecida, foi um sistema ensino baseado na alfabetização, esse sistema de exclusão, ao que parece, não foi superado até os dias atuais.

A persistência das desigualdades no sistema educacional brasileiro não se limita apenas ao acesso restrito à educação, mas também se reflete na qualidade do ensino oferecido. A falta de investimentos adequados, a precariedade das estruturas escolares e as condições desfavoráveis de trabalho para os professores contribuem para a manutenção de disparidades educacionais significativas.

A desigualdade social no Brasil é profundamente entrelaçada com a desigualdade educacional, criando um ciclo onde a falta de oportunidades educacionais perpetua as condições desvantajosas de determinados grupos sociais. A distribuição desigual de recursos e a falta de políticas efetivas para enfrentar esses desafios resultam em um sistema que perpetua e amplifica as disparidades existentes.

O acesso à educação básica de qualidade é um direito fundamental, mas muitos brasileiros ainda enfrentam dificuldades para garantir essa oportunidade. As barreiras socioeconômicas, a falta de escolas em áreas vulneráveis e a ausência de políticas inclusivas contribuem para a exclusão de milhões de jovens do sistema educacional.

A perpetuação das desigualdades no sistema educacional também se manifesta nas taxas de evasão escolar e na falta de conclusão do ensino fundamental e médio por parte de muitos estudantes. O abandono precoce da escola impacta diretamente as perspectivas de vida desses jovens, limitando suas oportunidades futuras.

A falta de representatividade nas instâncias decisórias do sistema educacional é outra dimensão das desigualdades. A diversidade étnica e cultural do Brasil não é adequadamente refletida nos currículos e nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação que muitas vezes negligencia a valorização da diversidade.

A desigualdade de gênero também se faz presente no contexto educacional, com disparidades na participação e no desempenho escolar entre meninos e meninas. As barreiras culturais e sociais muitas vezes perpetuam estereótipos de gênero que afetam negativamente o acesso e o aproveitamento das oportunidades educacionais.

As políticas de cotas sociais e raciais nas instituições de ensino superior são uma tentativa de corrigir algumas das disparidades históricas no acesso ao ensino superior. No entanto, essas políticas ainda enfrentam resistência e desafios, destacando a complexidade de abordar as desigualdades profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

O contexto atual, marcado pela pandemia da COVID-19, exacerbou ainda mais as desigualdades educacionais. A transição para o ensino remoto expôs as disparidades de acesso à tecnologia e à internet, prejudicando os estudantes de comunidades mais vulneráveis.

Para enfrentar efetivamente as desigualdades educacionais, é crucial um compromisso contínuo com políticas públicas inclusivas, investimentos substanciais

em infraestrutura escolar e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a equidade. A educação, quando verdadeiramente acessível e inclusiva, tem o poder de ser uma força transformadora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O pensamento de Ferreira Júnior (2010), ao analisar a educação jesuítica na segunda metade do século XVII no Brasil Colonial, ressalta um panorama que continua a impactar o sistema educacional brasileiro. A constatação de que os colégios da Companhia de Jesus se transformaram em espaços educacionais exclusivos para as elites econômicas coloniais destaca uma dinâmica que moldou profundamente a história da educação no país.

A transformação dos colégios jesuítas em redutos educacionais para a elite econômica estabeleceu um padrão de elitismo que, como aponta Ferreira Júnior, persiste até os dias atuais. Esse elitismo na educação não apenas criou uma divisão entre os estratos sociais, mas também influenciou a estrutura e o propósito da educação, reforçando desigualdades que se perpetuam.

O binômio de elitismo e exclusão mencionado por Ferreira Júnior como resultado da educação jesuítica no Brasil Colonial destaca um desafio persistente na busca por uma educação mais equitativa. Essa herança histórica moldou as bases do sistema educacional brasileiro, influenciando não apenas o acesso, mas também a qualidade e os objetivos da educação oferecida.

Ao longo do tempo, o elitismo e a exclusão foram incorporados ao tecido social, criando obstáculos significativos para o desenvolvimento pleno de toda a sociedade. Essa realidade evidencia a importância de abordagens educacionais que busquem romper com esses padrões, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

A reflexão de Ferreira Júnior (2010), chama a atenção para a necessidade de compreendermos o impacto duradouro das práticas educacionais do passado. A análise histórica contribui para a conscientização sobre as raízes das desigualdades no sistema educacional brasileiro e, consequentemente, orienta esforços para superar esses desafios.

A persistência do elitismo e da exclusão na educação brasileira destaca a urgência de ações que promovam a igualdade de oportunidades. Políticas públicas e práticas pedagógicas devem ser desenhadas de maneira a enfrentar as estruturas que historicamente favoreceram determinados grupos em detrimento de outros.

Ao considerar o legado da educação jesuítica, é possível compreender que a

transformação do sistema educacional requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma reconfiguração de valores e objetivos. Essa análise crítica é fundamental para orientar a construção de uma educação mais justa e alinhada com os princípios de equidade e inclusão social.

É nesse contexto discriminatório que se encontra a classe docente, onde diversos fatores contribuíram pela super desvalorização profissional, pondo em xeque a profissionalização docente. Diante do que foi posto, fez-se ressurgir alguns problemas que formam uma barreira que impede a concretização da profissão docente. O primeiro é a deficiência da formação dos alunos do Ensino Médio. Devido ao processo de democratização do ensino e as dificuldades socioeconômicas tem causado um défice na aprendizagem dos alunos. O corpo discente, formado por estudantes de diferentes níveis de cognição, tem dificultado a aquisição de conhecimentos (mesmos mais básicos). Muitos deles passam por dificuldade financeira e precisam trabalhar em horário oposto para se manterem ou a ajudar seus pais nas despesas domiciliares.

A carência na formação inicial é agravada pela limitada bagagem cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso destaca a importância crucial de assegurar uma formação continuada de qualidade. Atualmente, os futuros professores geralmente provêm dos estratos mais desfavorecidos nas avaliações do Enem, e pouco mais da metade deles representa a primeira geração em suas famílias a alcançar o ensino superior. Essas características são comuns na maioria das licenciaturas (ABRUCIO, 2016, p.16).

A fragilidade da formação inicial emerge como um segundo ponto crucial que tem obstaculizado a profissionalização docente. A falta de preparo dos alunos que adentram o Ensino Superior tem implicações negativas, dificultando que universidades e faculdades forneçam uma formação adequada para futuros profissionais do ensino. A prevalência da "metodologia conteudista" nas escolas, que se baseia na desconexão entre diferentes conteúdos, tem compelido as instituições a enfatizarem excessivamente o aspecto conteudista, exacerbando a polarização no ensino nas instituições de conhecimento pedagógico.

A desvinculação entre teoria e prática nas instituições de Ensino Superior resultou em uma incompatibilidade entre o que é ensinado nos cursos superiores e a realidade da sala de aula. Uma parte significativa dos problemas relacionados à prática docente pode ser atribuída à formação acadêmica, que, de fato, revela-se

ineficiente.

Sendo assim, a formação inicial ofertada pelas universidades tem sido distante por propor uma formação docente distante da realidade vivida pelos professores em sala de aula.

Pimenta (2013) destaca que os cursos de formação, ao adotarem um currículo formal com conteúdos e estágios desconectados da realidade escolar, em uma perspectiva burocrática e cartorial, não conseguem abordar as contradições presentes na prática social da educação. Esse enfoque limitado tem pouca eficácia na promoção de uma nova identidade profissional entre os educadores.

No entanto, vale ressaltar que esses cursos tem diminuído a carga-horária com relação ao aspecto didático, buscando valorizar mais o campo ligado ao conhecimento específico, de áreas e assuntos mais gerais ou que estão em tendência. Dessa forma, o professor sai das universidades com um leque muito grande de conhecimento teórico e com uma certa deficiência em didática, causando total insegurança nos novos formandos como afirma Spazziani (2016) “É crescente o número de docentes universitários que reconhecem sentir-se inseguros para o ensino, pela quase absoluta ausência de formação pedagógica”. Também vale frisar que o Ensino Público Superior se prendeu ao método da pesquisa, formando mais “teóricos da educação” do que professores realmente capacitados para enfrentar a realidade das escolas públicas:

> O modelo defendido por universidades de renome, especialmente as públicas, concentrou-se predominantemente na área de pesquisa. Isso resultou, em certa medida, na formação de mais "pensadores da Educação" do que de educadores preparados para lidar com as demandas reais das escolas públicas no âmbito da Educação Básica, tanto em termos de metodologias de ensino quanto em termos vocacionais (Abrucio, 2016, p.14).

A modalidade de formação à distância também tem contribuído pelo desempenho insatisfatórios dos ingressantes nos cursos de formação de professores. Primeiro por ofertar uma formação repleta de problemas que se inicia com a descontextualização com relação à realidade de seus alunos, com a oferta de curso centrado nos lugares mais desenvolvidos, além do mais a negligência na capacitação em coordenar estágio apenas para se cumprir os requisitos formais e a falta de profissionalização das equipes pedagógicas, toda essa problemática colabora com a desqualificação da profissão docente, como pode ser vista na afirmativa abaixo:

> A concepção predominante de qualificação do trabalho docente, que passou a influenciar as políticas educacionais, resulta, na prática, em uma forma de desqualificação do professor. Isso ocorre à medida que coloca em segundo plano a importância da formação inicial e incentiva modalidades a distância em detrimento da formação presencial. Na prática, isso representa um elemento adicional na depreciação da profissão docente, uma vez que a capacitação em serviço, se mal interpretada, pode se reduzir a uma simples prática em sala de aula desvinculada da necessária base teórica (LINHARES, 2004, p. 103).

O terceiro ponto que tem dificultado a profissionalização do professor é a intensificação do trabalho docente. A relação professor-aluno, indiscutivelmente, é o cerne de qualquer processo educativo. No entanto, o professor se vê incumbido de desempenhar funções que ultrapassam sua capacidade profissional. Além disso, os professores são pressionados a executar essas funções com a máxima qualidade, com a obsessão de alcançar bons resultados no desempenho dos alunos.

No decorrer desse período, surge uma imagem intermediária dos professores, caracterizando-os como indivíduos posicionados entre diversas circunstâncias: não se enquadram como burgueses, mas também não são identificados como parte do povo; não são necessariamente intelectuais, embora devam possuir um sólido repertório de conhecimentos; não alcançam notoriedade local, apesar de exercerem uma influência significativa nas comunidades; são esperados a manter relações com todos os grupos sociais, sem favorecer nenhum em particular; não devem enfrentar uma vida miserável, mas ao mesmo tempo, devem evitar qualquer forma de ostentação; não exercem seu trabalho de forma totalmente independente, embora seja útil que desfrutem de certa autonomia, entre outros aspectos (NÓVOA, 2000, p. 18).

A imagem intermediária dos professores, conforme apresentada por Nóvoa, representa uma síntese rica e multifacetada da posição desses profissionais na sociedade. Essa complexidade reflete não apenas a diversidade de papéis desempenhados pelos professores, mas também as tensões e desafios inerentes à sua atuação.

A não identificação completa como intelectuais destaca a natureza prática e aplicada do conhecimento dos professores. Eles são desafiados a traduzir teorias complexas em práticas educacionais concretas, criando uma ponte entre o saber acadêmico e a realidade da sala de aula.

A influência significativa nas comunidades destaca a responsabilidade social dos professores. Sua presença vai além das paredes da sala de aula, impactando diretamente a formação de cidadãos e contribuindo para o desenvolvimento local. Essa influência destaca a importância do papel dos professores na construção de sociedades mais justas e equitativas.

A expectativa de manter relações com todos os grupos sociais destaca a habilidade necessária para estabelecer conexões com uma diversidade de alunos, famílias e colegas. Essa capacidade de interação social é fundamental para criar ambientes educacionais inclusivos e promover a coesão social.

A orientação para não enfrentar uma vida miserável, mas evitar ostentação, destaca as questões salariais e as condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Essa ambivalência reflete a necessidade de valorização e reconhecimento adequado para uma profissão que desempenha um papel crucial na formação da sociedade.

A necessidade de não se identificar como parte do povo destaca a posição única dos professores como mediadores entre diferentes estratos sociais. Essa mediação é crucial para construir pontes entre diferentes realidades, promovendo a compreensão e a empatia em um contexto social diversificado.

A complexidade da imagem intermediária dos professores também ressalta a importância de uma formação inicial e continuada sólida. Os professores precisam desenvolver habilidades pedagógicas, sociais e emocionais para lidar com a complexidade de suas funções, enfrentando desafios diversos e contribuindo para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Essa posição intermediária, caracterizada por uma certa autonomia e a capacidade de adaptação, permite aos professores exercerem uma influência significativa no processo educacional. Eles são agentes de mudança, moldando as mentes das próximas gerações e contribuindo para a construção de sociedades mais informadas e igualitárias.

A necessidade de evitar ostentação sugere uma abordagem modesta e centrada no propósito da profissão docente. Os professores são desafiados a cultivar uma ética de trabalho baseada na dedicação ao ensino e ao desenvolvimento dos alunos, em vez de buscar reconhecimento superficial ou material.

A ambiguidade inerente à posição dos professores como não pertencentes inteiramente a nenhum grupo destaca a necessidade de compreender as diversas

perspectivas presentes na sociedade. Essa compreensão permite aos professores atuarem como facilitadores do diálogo e promotores da diversidade e inclusão.

A influência nas comunidades vai além do ensino formal, alcançando áreas sociais e culturais. Os professores são catalisadores de mudanças, promovendo valores como respeito, solidariedade e responsabilidade social entre os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A capacidade de manter relações com todos os grupos sociais é uma habilidade fundamental para criar ambientes escolares acolhedores e enriquecedores. Os professores desempenham um papel crucial na promoção da compreensão intercultural e na construção de comunidades escolares coesas e integradas.

A orientação para não enfrentar uma vida miserável destaca a necessidade de valorização profissional e condições adequadas de trabalho. Investir nos professores é investir no futuro, reconhecendo o impacto crucial que têm na formação das próximas gerações e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.Os professores precisam de ambientes de trabalho que incentivem a inovação, proporcionem recursos adequados e reconheçam a importância de sua contribuição para o desenvolvimento educacional.

A necessidade de não se identificar completamente como intelectuais destaca a necessidade de uma abordagem prática e aplicada à formação de professores. A teoria deve ser integrada à prática, preparando os professores para enfrentar os desafios reais da sala de aula e desenvolver estratégias eficazes de ensino.

A complexidade da posição intermediária dos professores destaca a necessidade de uma abordagem holística na formação e no desenvolvimento profissional. Isso envolve não apenas habilidades pedagógicas, mas também competências sociais, emocionais e éticas, fundamentais para lidar com a diversidade e os desafios presentes na sociedade contemporânea.

Essa descrição retrata a posição ambígua e multifacetada dos professores na sociedade, destacando a complexidade e as diversas expectativas impostas a essa profissão. A imagem intermediária ilustra a necessidade de reconhecer a diversidade de papéis desempenhados pelos educadores e compreender a importância vital que têm na construção e desenvolvimento das comunidades.

É crucial compreender que o conceito de profissão suscita reflexões sobre a especificidade da profissão docente. De acordo com Spazziani (2016), a profissão pode ser definida como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva

sobre uma área de atividade e conhecimento, com o público convencido de que seus serviços são os únicos aceitáveis. No entanto, essa definição entra em contraste com a autoafirmação dos profissionais docentes, especialmente devido ao processo de democratização educacional.

As afirmações acima destacam que, ao tentar profissionalizar a prática docente, é implicitamente reconhecido que, se algo precisa ser profissionalizado, é porque tem sido realizado de maneira aquém das expectativas. No entanto, a profissionalização docente é um processo em construção ao longo do tempo, e sua consolidação só ocorrerá mediante o reconhecimento social. Nesse sentido, é fundamental considerar as duas vertentes associadas à profissão: a profissionalidade, que está relacionada a um conjunto de conhecimentos específicos regulamentados que caracterizam a profissão, e a profissionalização, que se refere às representações e imagens historicamente construídas por meio do reconhecimento social da atividade profissional.

Durante o processo de consolidação dos serviços públicos e o desenvolvimento dos sistemas escolares os professores foram se configurando como funcionários públicos, passou a exigir os direitos que são pertinentes a essa classe e a se aproximar mais da classe proletária de trabalhadores do que dos profissionais liberais, portanto a profissão docente convive com o dilema da ambiguidade profissional.

A profissão docente emerge como um fenômeno permeado por uma ambiguidade inerente. Por um lado, esses profissionais lutam pela conquista de um status profissional, assemelhado ao dos profissionais liberais, o que implica maior autonomia na definição de suas atividades. Por outro lado, buscam desfrutar de sua condição de servidores públicos (SPAZZIANI, 2016, p.33).

Apesar do dilema dessa ambiguidade na profissão docente, ela se caracteriza essencialmente como um trabalho assalariado comum. Nessa condição de assalariados, os professores acabam por perder o controle sobre o próprio trabalho, ou seja, não têm influência sobre as condições e a forma como suas atividades são conduzidas. Isso difere do trabalhador liberal, que gerencia seu próprio trabalho, incluindo as condições e a remuneração sob as quais pretende realizá-lo.

No entanto, é responsabilidade das entidades educacionais implementar políticas públicas direcionadas tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, visando preencher as lacunas deixadas na formação docente. Da mesma forma, cabe ao professor buscar novos conhecimentos e práticas pedagógicas por

meio da formação continuada, o que auxiliará na conquista da valorização social e, consequentemente, na efetivação da profissionalização docente.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a Prática Pedagógica significa uma prática social multifacetada, envolvendo o professor, os alunos, a escola enquanto estrutura e métodos de ensino, o conteúdo programático, e o espaço de tempo dessa vivência, onde se interpõe diretamente a relação professor-aluno-conhecimento. Portanto, o papel docente é essencial no sentido de reorganizar os métodos de edificação do conhecimento, por meio da mediação e da interação para que se estabeleça a aprendizagem significativa (BORGES; ALENCAR, 2014).

Essa terminologia sempre esteve presente no contexto escolar, entretanto, passou por intensas discussões conceituais quando no ano 2002 o governo federal reestruturou os cursos de licenciaturas, uma vez que as mudanças curriculares para a formação docente exigia a delimitação das atividades validadas nos novos currículos. O conjunto de ações (teórico e prático), para desenvolver a atividade é que produz o conhecimento e é o que se considera como prática docente. Com isso, a prática pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os alunos, agentes ativos e formativos, para ampla realidade social que os cerca (SANTOS et al. 2012).

Nessa discussão conceitual, são inúmeros os conceitos de Prática Pedagógica, desde aqueles nos quais ela significa conduzir o estudante para dominar a resolução de problemas, àqueles em que o processo de ensino e aprendizagem tenha como base as relações humanas. O objetivo final das práticas pedagógicas é o aprender, através da relação professor/aluno/conteúdo em que o saber é constantemente construído e reconstruído e assim desenvolvendo nos educandos as habilidades fundamentais para sua real participação na sociedade (SANTOS et al. 2012).

As práticas pedagógicas em sala de aula são influenciadas pelo tempo disponível para as atividades (preparo e aplicação), as vivências profissionais, carga de trabalho, disponibilidade de recursos materiais, políticas educacionais, quantidade de alunos por sala de aula, dentre outros. Enfim, uma série de fatores que podem tornar a aula e as demais atividades docentes mais ou menos atrativas eenriquecidas (RODRIGUES et al. 2017).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sua instituição oficialmente no país em 2006, traz uma série de reflexões sobre as práticas pedagógicas nas quais a proposta do governo deixa clara que essas técnicas de ensino sejam focadas nas características da criança, na sua realidade social, na sua

fase de desenvolvimento humano (SILVA; PORTILHO, 2013).

As práticas pedagógicas positivas têm como ponto de partida para sua elaboração as características socioeconômicas e culturais da comunidade onde o estudante está inserido, ou seja, elas permeiam um campo de múltiplas dimensões envolvendo: professor, aluno, relação professor/aluno, metodologia, visão de educação da escola e sua relação com a comunidade (SOUZA, 2004).

Assim, é com foco nas realidades que se constroem práticas pedagógicas que geram aprendizagens significativas, levando o aluno a aprender com mais prazer. Portanto, nessa concepção de aflorar a curiosidade e desenvolver a maturidade do educando (MEDEIROS, CABRAL, 2006)

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada de professores é um tema crucial na discussão sobre a melhoria da qualidade educacional, uma vez que reflete a necessidade de constante atualização e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que permeiam o cenário educacional contemporâneo, torna-se imperativo expandir estudos e pesquisas nessa área. A urgência de compreender os fundamentos que orientam essa temática é evidente, especialmente ao considerar as prioridades que foram delineadas nas reflexões anteriores.

O viés histórico que embasa as iniciativas de formação continuada no Brasil é essencial para entender sua evolução e relevância. Esse processo é caracterizado por uma trajetória rica em nuances, marcada por diferentes tendências que emergiram de concepções variadas de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. De acordo com Medeiros e Bezerra (2016), essa construção é permeada por uma dimensão socioepistemológica que influencia não apenas as metodologias utilizadas, mas também a forma como os educadores percebem e refletem sobre suas práticas pedagógicas. Assim, investigar as contribuições da formação continuada torna-se fundamental para fomentar um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Essa análise não apenas ilumina a importância da formação continuada, mas também busca promover uma reflexão crítica sobre o papel do professor como agente de mudança dentro do contexto educacional.

Essa afirmação destaca a complexidade e a riqueza das influências que moldaram a formação de professores ao longo do tempo. A formação continuada não é um fenômeno estático, mas sim dinâmico moldado por diversas correntes de pensamento educacional, concepções de sociedade e demandas específicas do contexto brasileiro. Compreender essa trajetória histórica e socioepistemológica é fundamental para contextualizar as práticas atuais de formação e identificar caminhos que possam conduzir a abordagens mais eficazes e alinhadas com as necessidades do cenário educacional contemporâneo.

A ampliação de estudos e pesquisas nessa temática torna-se, assim, uma tarefa premente para os pesquisadores e educadores. Investigar as diferentes tendências que influenciaram a formação de professores permite não apenas entender o passado, mas também lançar bases sólidas para a construção de futuras abordagens educacionais. Ao analisar criticamente os pressupostos que fundamentam a formação continuada, é possível promover avanços substanciais na qualidade da educação, alinhando-a às demandas e desafios emergentes da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a complexidade da formação de professores no Brasil reflete não apenas a diversidade de correntes educacionais que moldaram esse processo, mas também a interseção dessas tendências com as transformações sociais, políticas e tecnológicas ao longo do tempo. Compreender as raízes históricas e socioepistemológicas dessa formação é crucial para traçar um panorama abrangente das práticas atuais e identificar áreas de aprimoramento.

A formação de professores é um campo dinâmico que evolui em resposta às demandas da sociedade e às mudanças nos paradigmas educacionais. As diferentes concepções de educação e sociedade que influenciaram essa trajetória proporcionaram não apenas desafios, mas também oportunidades de inovação e adaptação. É fundamental reconhecer a diversidade de perspectivas e experiências que contribuíram para a construção do cenário educacional brasileiro.

Ao ampliar os estudos e pesquisas sobre essa temática, os educadores e pesquisadores têm a oportunidade não apenas de revisitar o passado, mas também de projetar o futuro. A análise crítica dos pressupostos que fundamentam a formação de professores possibilita a identificação de lacunas e a proposição de abordagens mais alinhadas com as demandas contemporâneas. Isso implica considerar não apenas os aspectos teóricos, mas também a prática efetiva desses profissionais no

contexto escolar.

Além disso, a expansão do conhecimento nessa área contribui para a construção de políticas educacionais mais eficazes. Com base em evidências sólidas e análises contextualizadas, é possível desenvolver estratégias de formação continuada que estejam verdadeiramente sintonizadas com as necessidades dos professores e dos alunos. Essa abordagem mais informada e contextualizada pode gerar impactos significativos na qualidade do ensino e na preparação dos profissionais que desempenham um papel crucial na formação das futuras gerações.

Os instrumentos jurídicos normativos que regem as diretrizes e bases da organização da educação nacional, notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, estabelecem um arcabouço legal que incentiva de forma expressa a formação continuada dos profissionais da educação. Essa orientação é fundamental para garantir que os educadores estejam em constante desenvolvimento e aprimoramento, alinhando-se às demandas contemporâneas e às mudanças no campo educacional.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, estabelece como princípio do ensino a valorização dos profissionais da educação, o que inclui a garantia de oportunidades de formação e aprimoramento. Já a LDB nº 9.394/96, em seus artigos 61 e 67, estabelece a formação continuada como um dos mecanismos para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, visando a melhoria constante da qualidade do ensino.

No âmbito das políticas educacionais implementadas em todos os níveis, é perceptível o reconhecimento da formação continuada como um pilar essencial. Esse reconhecimento está alinhado com as demandas da sociedade contemporânea, caracterizada por rápidas transformações tecnológicas e sociais. O estímulo à formação continuada reflete a compreensão de que os profissionais da educação precisam estar atualizados e aptos a lidar com desafios em constante evolução.

A perspectiva de Medeiros e Bezerra (2016), embasada em diversas referências, destaca a formação continuada como uma estratégia fundamental para construir um novo perfil profissional de professor. Essa visão, fundamentada em autores como Paulo Freire, Nóvoa e outros, ressalta a importância de considerar a formação continuada não apenas como uma obrigação legal, mas como um elemento central na construção de uma educação mais eficiente.

Assim, os marcos legais e as políticas educacionais vigentes apontam de

maneira clara e consistente para a necessidade e importância da formação continuada dos profissionais da educação, indicando-a como uma ferramenta estratégica para a melhoria constante do sistema educacional brasileiro.

A promoção da formação continuada dos profissionais da educação, respaldada pelos instrumentos jurídicos e políticas educacionais, reflete uma compreensão abrangente do papel do educador na sociedade contemporânea. O reconhecimento da necessidade constante de atualização e aprimoramento profissional destaca-se como um elemento-chave para a construção de um corpo docente mais qualificado e capaz de enfrentar os desafios em constante evolução no campo da educação.

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a valorização dos profissionais da educação como princípio do ensino, não apenas reforça a importância intrínseca dos educadores, mas também sinaliza que essa valorização inclui o acesso a oportunidades contínuas de formação. Nesse contexto, a formação continuada é vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma estratégia para elevar a qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, ao abordar a formação continuada como um mecanismo de aprimoramento, cria um respaldo legal para a implementação de políticas e práticas que fomentem a constante atualização dos profissionais da educação. Essa perspectiva é coerente com a dinâmica da sociedade contemporânea, em que as rápidas mudanças nas tecnologias, nas demandas sociais e no cenário global exigem uma postura proativa por parte dos educadores.

As políticas educacionais, por meio de programas e iniciativas, têm buscado concretizar essas diretrizes legais, incentivando a participação ativa dos professores em atividades de formação continuada. Isso se traduz em cursos, workshops, seminários e outras práticas que visam proporcionar oportunidades de aprendizado e reflexão sobre as melhores práticas pedagógicas.

A abordagem de Medeiros e Bezerra (2016) ressalta a formação continuada não apenas como um cumprimento de requisitos legais, mas como um elemento crucial na construção de um novo perfil profissional de professor. A visão de educação como um processo dinâmico, em constante evolução, demanda educadores capazes de se adaptar e inovar. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um vetor fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais eficaz e alinhada com

as exigências contemporâneas.

Portanto, a relação entre os marcos legais, as políticas educacionais e a perspectiva de formação continuada delineia um cenário em que o aprimoramento profissional contínuo dos educadores não é apenas encorajado, mas considerado essencial para o progresso e a qualidade do sistema educacional brasileiro. Essa abordagem reflete um compromisso renovado com a valorização do educador e a compreensão de que, para alcançar uma educação de excelência, é fundamental investir na constante formação e desenvolvimento dos profissionais que estão na linha de frente desse processo.

A transformação do ambiente educacional impulsionada pelo avanço do conhecimento científico e pela presença marcante das novas tecnologias de comunicação e informação requer uma abordagem inovadora na formação continuada de professores. Essa mudança de paradigma sugere que os modelos teóricos tradicionais, que permearam décadas de práticas educacionais, devem ser superados em favor de abordagens mais dinâmicas e contextualizadas.

Conforme destaca Altet (2001), a formação continuada precisa ir além dos modelos convencionais e oferecer dispositivos variados e complementares que desenvolvam habilidades como o saber-analisar, o saber-refletir e o saber-justificar. Isso implica um enfoque mais prático e reflexivo, incentivando os professores a analisarem e refletirem sobre suas próprias práticas e experiências. A formação continuada, portanto, deve ser uma ferramenta que propicie a construção do saber/fazer, integrando a teoria à prática de maneira significativa.

A perspectiva de uma prática social crítica, embasada na ação-reflexão-ação, emerge como um fundamento essencial para a formação do docente. Nesse contexto, a tomada de consciência e a construção de conhecimento ocorrem por meio do constante ciclo de ação, reflexão e ação novamente. Essa abordagem não apenas proporciona uma compreensão mais profunda do ambiente educacional, mas também alimenta o desenvolvimento contínuo do educador.

A visão de Pimenta (1995) enfatiza que a formação do docente não se limita aos cursos formais, mas é um processo contínuo que se constrói ao longo do tempo. Um curso, segundo a autora, representa a teoria sobre a prática docente e ganha maior eficácia quando ancorado na realidade. Dessa forma, é essencial que os professores compreendam as concepções de formação que fundamentam os programas educacionais, pois isso influenciará diretamente suas escolhas no que se

refere a quem ensinar, como ensinar e o que ensinar.

Além disso, a consciência dos dispositivos legais que regem a educação torna-se fundamental. Os professores devem conhecer os princípios e concepções que orientam as propostas e programas de formação, pois esses dispositivos legislam não apenas sobre a prática educacional, mas também sobre os direitos e deveres dos profissionais da educação. Essa compreensão contribui para uma atuação mais informada e alinhada com os princípios que norteiam a educação nacional.

No contexto da formação continuada, é crucial destacar a importância de os professores compreenderem as bases teóricas e conceituais dos programas educacionais dos quais participam. Isso não apenas enriquece o embasamento teórico do educador, mas também proporciona uma base sólida para a tomada de decisões em sala de aula. A familiaridade com os fundamentos que orientam as propostas e os programas de formação oferece aos professores um arcabouço conceitual para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas com as demandas contemporâneas.

Além disso, a abordagem da ação-reflexão-ação, ressaltada como essencial na construção de uma prática social crítica, sugere que a formação continuada deve ser um espaço propício para a análise profunda das práticas educativas. Os professores, ao refletirem sobre suas ações, ganham a capacidade de adaptar e aprimorar continuamente suas estratégias de ensino. Essa abordagem reflexiva não apenas beneficia o educador individualmente, mas também contribui para a evolução do corpo docente como um todo.

Quando se considera o cenário educacional em constante evolução, marcado por transformações tecnológicas, sociais e culturais, a formação continuada torna-se um instrumento vital para a capacitação dos professores. A necessidade de desenvolver habilidades como saber-analisar, saber-refletir e saber-justificar reflete a demanda por profissionais da educação que não apenas dominem o conteúdo, mas que também sejam capazes de aplicar esse conhecimento de maneira crítica e contextualizada.

Portanto, o investimento na formação continuada não deve ser encarado apenas como um requisito burocrático, mas como uma oportunidade para os professores se engajarem em processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. À medida que os educadores internalizam as práticas reflexivas, contextualizadas e críticas, contribuem não apenas para sua própria evolução.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Sobre esse tópico, oferecemos uma breve análise sobre a evolução da profissão docente. De acordo com Tardif (2013, p. 554), o "ensino escolar como conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica". Nesse período, o ensino era fortemente influenciado pela Igreja, sendo uma profissão associada à religião, e os professores eram aqueles que transmitiam essa fé.

Ensinar exigia a vocação, um "movimento interior [...] pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças". Esse sentimento era considerado suficiente e justificava a abordagem adotada no exercício da profissão. No que diz respeito à pedagogia da época, esta estava fundamentada na religião.

> A formação era praticamente inexistente, com as mulheres religiosas e leigas aprendendo a ensinar no local, por meio da experiência e imitando as professoras mais experientes. Dado que o ensino era considerado uma vocação, as condições materiais, como salário, estatuto e tarefas, eram relegadas a um segundo plano. Para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais; mesmo diante das circunstâncias mais precárias, eram compelidas a desempenhar suas funções (TARDIF, 2013, p. 555).

A partir do século XIX, a instituição da escola obrigatória e a redução da influência da Igreja no ensino transformam a vocação de professor em uma ocupação mais formalizada e remunerada, agora sujeita a contratos e salários sob o controle do Estado. Para que a prática docente proporcione os benefícios associados a um emprego, como "aposentadoria, proteção, segurança e estabilidade no emprego", a formação torna-se obrigatória. Surgem, então, as escolas normais, destinadas a preparar os professores para o exercício do ensino. Apesar dessas mudanças, o processo de aprendizagem continua predominantemente baseado na imitação de professoras mais experientes (TARDIF, 2013, p. 557).

A profissão, conforme definida por Tardif (2013), é uma atividade fundamentada em "conhecimentos científicos" adquiridos por meio de formação universitária e contínua, e inclui elementos como uma "corporação profissional" que defende e avalia os pares, a observância de uma "ética profissional" e a autonomia. A configuração dessa profissão ao longo do século XX está associada à era profissional, um estágio

que transcende as fases anteriores e está vinculado ao desenvolvimento das universidades a partir do século XIX. Através da pesquisa, os profissionais "criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário para decisões, inovações e mudanças sociais" (TARDIF, 2013, p. 559).

A profissionalização está intrinsecamente ligada à universitarização, inclusive no ensino. Nos Estados Unidos e Canadá, a universitarização da formação de professores teve início nas décadas de 1930 e 1940, culminando na abolição das escolas normais até a década de 1960. A universitarização da formação de professores antecede, assim, por algumas décadas, o processo de profissionalização e é considerada uma condição necessária para o estabelecimento desta última. Dessa perspectiva, argumenta-se que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século XX (TARDIF, 2013, p. 559).

O autor ainda critica a era profissional, destacando que muitos dos direitos conquistados pelos professores na fase anterior, a era do ofício, como carreira, proteção, estabilidade no emprego e aposentadoria, estão atualmente ameaçados, sendo substituídos por uma profissionalização marcada pela concorrência, prestação de contas, salários baseados no mérito e insegurança no emprego e no estatuto (TARDIF, 2013, p. 569). A "idade da profissão está em gestação" e demanda professores conscientes de seus conhecimentos e direitos para que a profissionalização efetivamente traga os resultados prometidos, como a elevação do status dos professores, valorização do trabalho, aumento da autonomia e melhoria das condições de trabalho e remuneração. No entanto, observa-se uma realidade oposta, caracterizada por salários estagnados, deslocamento do ensino das profissões liberais, escassos investimentos na educação, sindicatos instáveis, redução de empregos estáveis e desigualdade salarial decorrente da substituição de salários por méritos (TARDIF, 2013, p. 562).

Essas considerações instigam a busca contínua por formações que auxiliem na reflexão sobre práticas e na compreensão da importância de buscar a profissionalização, apesar dos desafios enfrentados no cenário educacional atual.

Quando consideramos a formação de professores, inicialmente nos referimos à melhoria da prática e teoria pedagógicas em sala de aula. A ação pedagógica em sala, ou seja, a prática pedagógica é uma interação intencional que envolve planejamento e consciência. Nesse contexto dinâmico, os professores produzem seus próprios métodos de ensino, ajustando-os diariamente com base na interação com os

estudantes, observando e refletindo sobre a melhor maneira de ensinar para cada turma.

A busca por novas informações e métodos adequados para diferentes tipos de turmas tem sido imediata devido à velocidade de acesso à informação no mundo atual. Pesquisadores especializados divulgam novos trabalhos e pesquisas em diversos campos a cada ano. Assim, muitos educadores buscam constantemente cursos de atualização e outras formas de capacitação para aprimorar sua prática pedagógica, reconhecendo a necessidade de se manterem atualizados diante das transformações na sociedade, tecnologia, ciência, cultura e no desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Libâneo (2007), a preparação para a modernidade e os tempos pós-modernos requer um investimento substancial no domínio sólido e duradouro dos conteúdos. Isso vai além da mera transmissão de conhecimentos, envolvendo o ensino e a aprendizagem de conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes e convicções. A transmissão verbal de conhecimentos isolados e desconectados da realidade não faz sentido. Portanto, a formação continuada se torna crucial para os professores, pois lhes proporciona as ferramentas necessárias para uma prática educativa sólida e reflexiva.

Contudo, a formação continuada enfrenta desafios, como a falta de condições materiais e de tempo para os professores prosseguirem com sua educação. A sociedade, as instituições de ensino e os professores precisam trabalhar juntos para superar esses obstáculos, garantindo oportunidades contínuas de formação. Sacristán (2013) destaca a necessidade de evitar abordagens simplificadas, como o "ensino fácil", e incentiva os professores a avaliarem criticamente sua prática, baseando-se na teoria.

A formação continuada, conforme explicitado por Libâneo (2007), é essencial para lidar com as novas realidades do mundo contemporâneo, exigindo inovações didático-pedagógicas para alcançar os objetivos educacionais. Isso implica em uma abordagem reflexiva, onde os professores avaliam sua prática com base na teoria, buscando constantemente aprimoramento.

A figura do pedagogo desempenha um papel crucial na formação da equipe escolar, atuando como mediador e estimulando reflexões sobre a prática dos professores. Essa abordagem deve ser contínua, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diferentes interpretações sobre o ato de aprender.

No entanto, a formação de professores não deve ser considerada

isoladamente. A discussão sobre a proletarização dos professores destaca a necessidade de superar o modelo de racionalidade técnica, permitindo que os educadores desenvolvam competências críticas e éticas. A autonomia profissional é essencial para que os professores possam tomar decisões fundamentadas e construir suas próprias convicções, promovendo uma prática educativa íntegra e democrática.

Em relação à formação inicial e contínua, a legislação brasileira destaca a valorização do magistério, destacando a importância do investimento prioritário na profissionalização dos professores. A formação continuada, no contexto escolar, é crucial para acompanhar as transformações e contribuir para o resgate do papel fundamental do professor no sistema educativo.

2.5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As reflexões advindas de estudos e pesquisas sobre a formação inicial e contínua de professores fortalecem a perspectiva de superação do conceito tradicional de formação que ainda serve como base para cursos, programas, projetos e atividades promovidos por órgãos gestores, secretarias de educação e instituições, tanto internas quanto externas ao ambiente em que o professor exerce sua prática pedagógica.

Ao envolverem-se na administração e colaboração do trabalho escolar, os professores têm a oportunidade de adquirir uma variedade de habilidades, tais como tomar decisões de forma coletiva, elaborar o projeto pedagógico, compartilhar preocupações com colegas, desenvolver um espírito de solidariedade e assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investindo no aprimoramento profissional. Essa compreensão destaca que os professores, embora desenvolvam sua profissionalidade inicialmente durante a formação inicial, estágios e experiências pessoais como alunos, aprendem de maneira significativa ao compartilhar sua profissão, desafios e experiências no contexto de trabalho.

Assim, a ideia central do conceito de formação continuada é estabelecer a escola como o local fundamental para a aprendizagem da profissão de professor, reconhecendo que é nesse ambiente que eles constroem conhecimentos e competências para o ensino, em um processo que é simultaneamente individual e coletivo.

Dessa perspectiva, compreende-se que é dentro da escola que o professor

aprende efetivamente, colocando em prática conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais do cotidiano. Esse aprendizado inclui, também, a interação com os educandos, proporcionando ao professor a competência de articular seu conhecimento, habilidade e atitudes em prol do processo de aprendizagem.

Portanto, a formação continuada não é apenas uma necessidade urgente para desenvolver habilidades técnicas, mas, sobretudo, constitui um espaço crucial para o diálogo, reflexão e troca de experiências. Ela se configura como uma oportunidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Nesse contexto, é importante destacar que os professores iniciam seu processo de profissionalização no curso de formação inicial, em sua trajetória pessoal como alunos, nas interações estabelecidas no ambiente formativo, na escola, nos estágios, entre outros. No entanto, é crucial compreender que, na contemporaneidade, os professores desenvolveram novas estratégias de aprendizagem por meio do compartilhamento de desafios inerentes à sua profissão e das situações vivenciadas no contexto de trabalho. É no exercício da prática pedagógica que o professor se constrói como profissional.

Essa concepção representa o cerne da formação continuada. Ao posicionar a escola como o local fundamental para a aprendizagem da profissão docente, compreende-se que é nesse ambiente que o professor adquire conhecimentos e competências para o ensino, em um processo simultaneamente individual e coletivo.

As dúvidas que esses processos suscitam nos professores em relação aos seus conhecimentos, sua adequação às necessidades dos educandos, reforçam a importância da troca de informações entre professores, com a equipe pedagógica, alunos e pais.

Diante das transformações sociais, do uso da tecnologia e da velocidade com que as mudanças nos processos de comunicação ocorrem, torna-se imperativo a atualização e aprofundamento na área de atuação, bem como a mediação da cultura e dos valores dos alunos e da comunidade em prol do conhecimento. O domínio do conteúdo, que fundamenta a atuação em sala de aula, a administração da turma e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, fortalecem o professor para enfrentar os desafios cotidianos.

Assim, ser um professor que promove uma prática pedagógica de qualidade demanda, como requisito fundamental, uma formação também de qualidade. Destaca-se, portanto, a necessidade de os professores desenvolverem habilidades sociais,

interagirem eficazmente, compreenderem os educandos e suas particularidades, adotarem ações de trabalho coletivo, lidarem com a diversidade, compreenderem a gestão (mesmo que superficialmente) e aplicarem métodos lúdicos e interdisciplinares.

Além disso, é fundamental ressaltar que as transformações na sociedade e o advento tecnológico exigem dos educadores uma constante atualização e adaptação às rápidas mudanças nos processos de comunicação. Nesse sentido, a formação continuada não apenas se justifica, mas também se torna um elemento essencial para capacitar os professores a lidar com as demandas contemporâneas.

O professor, ao buscar a excelência na prática pedagógica, precisa não apenas dominar o conteúdo específico de sua disciplina, mas também compreender a importância de promover um ambiente inclusivo e participativo em sala de aula. A capacidade de interagir de maneira significativa, reconhecendo e respeitando as especificidades dos educandos, é um aspecto crucial para o sucesso educacional.

Além disso, ações de trabalho coletivo e colaborativo são essenciais para enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea. O professor deve estar apto a integrar diferentes disciplinas de maneira interdisciplinar, promovendo uma abordagem holística e enriquecedora para os alunos.

No contexto diversificado das salas de aula modernas, a compreensão de noções básicas de gestão educacional, mesmo que de forma superficial, se torna cada vez mais relevante. Isso inclui a habilidade de organizar e administrar o tempo, os recursos e as atividades pedagógicas de forma eficiente, garantindo um ambiente propício para a aprendizagem.

Portanto, a qualidade da prática pedagógica está intrinsecamente ligada a uma formação continuada que abarque não apenas o aprimoramento técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, a compreensão da diversidade e a adaptação às demandas contemporâneas da educação.

Na visão de Demo (2007, p. 11), aprimorar a qualidade da aprendizagem dos alunos representa, acima de tudo, um investimento crucial na qualidade dos educadores. Essa valorização se concretiza por meio de iniciativas de formação continuada, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. No âmbito interno da escola, esse investimento se manifesta mediante a abordagem de desafios e problemas enfrentados no dia a dia educacional.

A formação continuada, nesse sentido, não se limita apenas à sala de aula,

estendendo-se para além dos muros da escola. Fora do ambiente escolar, os professores têm a oportunidade de participar de cursos, workshops e outras atividades que promovem a atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas.

É relevante ressaltar que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade dos educadores de se manterem atualizados diante das transformações no campo educacional, tecnológico e social. Portanto, ao investir na formação continuada, não apenas a competência dos professores é fortalecida, mas também a qualidade da experiência de aprendizagem oferecida aos alunos é aprimorada.

2.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROGRAMAS RELACIONADOS

Formação significa ação e efeito de formar, de desenvolver, adquirir forma. Por conseguinte, a formação do profissional na educação consiste em processo que dura toda a vida pessoal e influenciará uma grande quantidade de pessoas nesse percurso. Isso significa, então, que a formação do professor não é finalizada após este concluir seu curso acadêmico, e sim que é um processo contínuo que o torna capaz de desenvolver sua autonomia crítica e capacidade reflexiva. É dessa maneira fundamental que passe por momentos de reciclagem e treinamentos que o induzam à auto avaliação de forma construtiva sobre suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar (CALDAS, 2004).

As políticas educacionais, como não poderiam ser diferentes, são diretamente um reflexo do contexto histórico e político e sofrem modificações à medida que a sociedade muda em todos os seus aspectos sejam eles social, cultural, ambiental, econômico ou político (FERNANDES, 2013).

De forma sistemática, as primeiras políticas mais robustas sobre a formação continuada de professores no Brasil, datam da década de 1960, com as iniciativas do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, que emconjunto com os Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, realizou pesquisa sobre o aperfeiçoamento docente, com os professores, visando conhecer o que estes pensavam dos cursos. O resultado indicou que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Portanto, de acordo com os professores, os cursos deveriam ser planejados considerando a visão dos docentes.

Já para os anos de 1980, com a retomada da abertura política, os movimentos

voltados para a educação, a pesquisa e desenvolvimento cientifico e tecnológico deram novos rumos ao processo de formação dos docentes, com participação mais direta dos mesmos sobre a questão (FERREIRA, 2007).

A partir dos anos de 1990, inicia-se uma nova etapa na história da educação no país, evidenciando uma maior participação dos professores nas questões sobre a educação em que além dos aspectos técnicos, há também inclusão dos aspectos sociais e históricos no processo de formação. Assim, nessa visão, a formação continuada passa a garantir um aprendizado permanente com professores cujos perfis atendam à dimensão política da prática docente (PEDROSO, 1998).

Ainda que essas mudanças tenham sido positivas, seus efeitos são pouco efetivos, principalmente pela descontinuidade das políticas públicas voltadas para esse fim (RIBAS, 2000).

De forma geral, na década de 1990 as reformas na educação permearem cinco eixos: a gestão dos sistemas de ensino, os fomentos, as grades curriculares, a formação dos educadores e as técnicas de avaliação. Um marco no direcionamento do processo de educação e formação dos docentes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que determina o tipo de formação para atuar na educação básica em termos de titulação, destinando recursos econômicos e humanos para atingir essa meta (FERNANDES, 2013).

A partir desse momento, podem-se elencar programas e políticas públicas especificas para o tema. Conforme a seguir descritos.

2.6.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação

Foram publicados em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries e de5ª a 8ª séries. O documento propunha uma base comum nacional para o ensino fundamental no país, constituindo o norte para que as escolas criassem seus currículos, de acordo com a realidade local, tendo como objetivo do ensino de 1ª a8ª série a formação para uma cidadania democrática (TEIXEIRA & ALBUQUERQUE,2006).

A intenção dessa política do MEC era que os PCNS reforçassem os conteúdos, seguindo o modelo: “uso, reflexão e ação”, que caracteriza um movimento metodológico “ação, reflexão, ação”. As avalições são compostas por textos que valorizam a diversidade e a reflexão acerca dos usos. Alguns obstáculosenfrentados

por municípios não são alcançados pelo sistema educacional, em decorrência da falta de práticas que permitam a compreensão dos pressupostos teóricos (SILVA, 2018).

Assim, todas as escolas legalmente deveriam construir seus currículos e projetos pedagógicos a partir do determinado nos PCNs. Como ressalta Geraldi (2014) a escola tem função de apresentar materiais que enriqueçam o letramento e desenvolvam o senso crítico em cada estudante. Diante disso, o autor defende que é necessário adequar a proposta de currículo aos diferentes sujeitos (cultura, linguagem, classe social). Ou seja, a proposta é a elaboração de currículos variados, que alternem entre conteúdos bases e os conteúdos diversificados, pois dessa forma é possível atender a diferenças e dar possibilidades aos diferentes letramentos, aqueles que proporcionem aos alunos atuar na sociedade e modificá-la.

Dessa maneira, a intensão dessa base de currículo comum seria a de valorizar os conhecimentos já adquiridos, construir uma sociedade mais justa e democrática, fomentar a pesquisa e criação, valorizar as diversidades, ampliar as trocas de experiência e informações, gerar dados comparativos e retroalimentar as demandas local, regional e nacionalmente, tendo como foco o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral (MEC 2018).

2.6.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Esse programa surgiu no ano de 2001, quase que em paralelo ao programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Lançado também pelo MEC, tendo como objetivo oferecer técnicas e metodologias novas no processo de alfabetização. A principal mentora do PROFA foi a educadora Telma Weisz, atual coordenadora do programa Ler e Escrever, do governo no estado de São Paulo. Resultou de uma série de estudos em todo o país e teve como fundamentação teórica que o aprender a ler e escrever de forma correta, só se dá se a criança conseguir refletir sobre as informações que recebe, tornando-as conhecimento próprio, indo além da descrição e aprendizado de códigos, e sim dentro dos seus saberes inatos (MEC, 2018).

O PROFA passou a existir como um programa voltado para reciclagem de professores no núcleo de alfabetização, mediante convênios com as secretarias de educação. O curso era anual, com cerca de 160 horas, em que 75% do tempo era voltado para trabalho em grupo e os demais 25% individualmente. Os matérias utilizados eram guias, textos, e vídeos dispostos em três módulos: Processo de

Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2. Foi a primeira política pública criada para a alfabetização no Ensino Fundamental. O programa foi extinto em 2003, no início do governo Lula (MEC, 2018).

2.6.3 Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação

Lançado em 2006 pelo MEC como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Seu objetivo era a formação continuada dos docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O método, do tipo semipresencial baseado principalmente nas técnicas de leitura, escrita e matemática. A adesão dava-se via secretarias de educação do estado ou municípios e aplicado por instituições de Educação Superior (MEC, 2018).

Por ser um sistema semipresencial, os materiais eram impressos ou em vídeo com acompanhamento dos tutores. Esses cursos tinham duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. De forma resumida os objetivos desse programa podem ser assim descritos: fortalecer as ações pedagógicas dos professores, proporcionar a reflexão e a construção do conhecimento, desenvolver metodologias novas para o ensino, incentivar a compreensão da necessidade da melhoria continuada e finalmente facilitar e incentivar as atuações em sistema de rede entre as escolas (MEC, 2018).

2.6.4 Programa Toda Criança Aprendendo

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deixou claro em 2001, o quão deficiente estava o desempenho dos estudantes das redes de ensino fundamental. Essa avaliação demonstrou que cerca de 59% dos alunos de 4ªsérie do ensino fundamental apresentavam pouca capacidade de leitura. Ou seja, analfabetismo de crianças ainda que depois de quatro anos na escola. Dessa forma o Programa Toda Criança Aprendendo, foi criado com o objetivo do Ministério da Educação de reverter o quadro. Toda criança aprendendo é a síntese de um pacto nacional reunindo todas as instâncias dos entres públicos para acelerar e elevar a qualidade do ensino, melhorando os atuais índices de desempenho baixo entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental (CIBEC, 2003).

2.6.5 Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é uma iniciativa fundamental no combate ao analfabetismo no Brasil, voltada para jovens, adultos e idosos a partir dos 15 anos. Implementado em 2003, o programa destaca-se pela colaboração com municípios e estados, especialmente em regiões com altas taxas de analfabetismo, e busca promover a cidadania e elevar a escolaridade, conforme os princípios da Constituição Federal de 1988.

Entretanto, os dados do Relatório do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018 trazem preocupações. A estagnação das taxas de analfabetismo e a falta de progresso no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais complexas evidenciam desafios persistentes. A elevação da taxa de analfabetismo de 4% em 2015 para 8% em 2018 indica um retrocesso nas políticas de alfabetização e letramento, sugerindo que as estratégias adotadas até o momento não foram suficientes para garantir uma melhoria contínua.

A análise das políticas linguísticas no PBA deve avaliar a eficácia das metodologias utilizadas nas salas de aula, verificando se estão adaptadas às realidades dos alunos. A formação dos educadores e a disponibilidade de recursos didáticos são fatores cruciais nesse processo. Compreender como o contexto social e econômico influencia o acesso e a permanência dos alunos nos programas de alfabetização é essencial, uma vez que fatores como desigualdade social, falta de infraestrutura e compromissos de trabalho podem impactar diretamente o sucesso do programa.

Além disso, a eficácia do PBA pode ser ampliada se integrado a outras políticas públicas, como educação profissional e inclusão digital, criando um ambiente mais propício para a formação contínua e a aplicação prática das habilidades adquiridas. A sistematização de dados sobre a evolução das taxas de alfabetização e letramento é fundamental, pois um monitoramento mais rigoroso pode auxiliar na identificação de falhas e na realização de ajustes nas estratégias de alfabetização. Por fim, a participação da comunidade e das famílias no processo educativo pode ser um diferencial significativo, já que programas que envolvem familiares e a comunidade tendem a ser mais bem-sucedidos.

Considerando esses aspectos, a pesquisa pode contribuir para o debate sobre a necessidade de reformulação e fortalecimento das políticas linguísticas no PBA,

visando à superação do analfabetismo e ao desenvolvimento de habilidades de letramento que preparem os cidadãos para o exercício pleno da cidadania.

2.6.6 Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA)

Voltado para a produção de material didático para os alunos do Programa Brasil Alfabetizado e da EJA em todo o país. De programas locais e regionais. Esses materiais são produzidos e distribuídos de forma trienal atendendo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para os alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino (BRASIL. 2018).

2.6.7 Projovem Urbano

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é uma importante iniciativa educacional do Governo Federal, voltada para a reintegração de jovens ao sistema educacional, conforme estabelecido pelo Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Este artigo permite a criação de cursos ou instituições experimentais, desde que respeitem as disposições legais. Com base nessa legislação, o PROJOVEM Urbano foi criado em 2005, com o objetivo de promover a educação, qualificação e ação comunitária para jovens de áreas urbanas que, por diferentes razões, foram excluídos do processo escolar.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2005), o PROJOVEM Urbano é destinado a jovens entre 18 e 24 anos que não concluíram o ensino fundamental. Seu objetivo é oferecer, em um curso de 12 meses, não apenas a escolarização, mas também uma formação cidadã e qualificação profissional, facilitando a reintegração desses jovens ao mercado de trabalho e à sociedade.

Em 2012, a gestão do PROJOVEM Urbano foi transferida da Secretaria Nacional da Juventude para o Ministério da Educação, e passou a fazer parte de um conjunto de programas que incluem outras iniciativas, como o Projovem Campo e o Projovem Trabalhador. Além disso, segundo o IPEA (2009), o programa sofreu importantes modificações, como:

- A ampliação da faixa etária, que passou a atender jovens de 18 a 29 anos.

- O aumento da duração do curso, de 12 para 18 meses.

- A inclusão de unidades prisionais e socioeducativas para jovens em privação de liberdade.

- A exclusão da exigência de que os participantes não estejam empregados.

Segundo Andrade (2009), o PROJOVEM Urbano surge em um contexto onde os jovens ocupam um papel de destaque nas agendas sociais e políticas do Brasil. O programa oferece múltiplas oportunidades de escolarização, levando em consideração as necessidades e particularidades desse grupo, com o objetivo de mantê-los engajados no processo educacional. Ele permite não apenas o retorno dos jovens à escola, mas também a garantia de seus direitos, abrindo diversas possibilidades para um futuro melhor.

Com o PROJOVEM Urbano, busca-se, portanto, oferecer uma segunda chance para que jovens que abandonaram os estudos possam concluir o ensino fundamental, adquirir uma qualificação profissional e construir uma trajetória mais promissora, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

O currículo integrado do PROJOVEM Urbano é desenhado para abranger diversos aspectos da formação do jovem, promovendo uma conexão entre o conhecimento acadêmico, a qualificação profissional e a vivência cidadã. De acordo com o Brasil (2008), esse currículo busca relacionar os conteúdos disciplinares com a vida cotidiana dos estudantes, oferecendo-lhes um aprendizado que transcende as barreiras das matérias tradicionais, como língua portuguesa e matemática, ao integrar o conhecimento com as realidades sociais e culturais dos jovens.

O programa se destaca por seu enfoque multidimensional, permitindo que os jovens não só retomem seus estudos e concluam o ensino fundamental, mas também adquiram habilidades profissionais relevantes para o mercado de trabalho. Além disso, o currículo fomenta uma formação cidadã por meio de atividades que visam à compreensão dos direitos e deveres dos jovens dentro da sociedade, incentivando o envolvimento em ações comunitárias.

Esse enfoque é fundamental para proporcionar aos alunos uma educação que não se limita ao conteúdo acadêmico, mas que promove uma formação integral, preparando-os para os desafios da vida adulta. A combinação de conhecimento acadêmico com qualificação profissional e participação comunitária amplia as perspectivas de futuro desses jovens, fortalecendo sua inserção social e econômica.

2.6.8 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado em 2012, é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa busca melhorar a qualidade da alfabetização, estabelecendo um compromisso entre os governos federal, estadual e municipal.

O PNAIC conta com a parceria de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e está voltado para os professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental nas redes públicas de ensino. Esses professores recebem capacitação e apoio pedagógico para implementar práticas eficazes de alfabetização em sala de aula.

A adesão ao PNAIC é realizada através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), especificamente no módulo Plano de Ações Articuladas (PAR). Ao aderirem ao programa, os estados e municípios renovam o compromisso firmado no Decreto 6.094/2007, que estabelece metas dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, além de reafirmar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Com essa adesão, as esferas governamentais reafirmam seu compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, garantindo que as políticas educacionais estejam alinhadas aos objetivos de melhorar os índices de alfabetização e fortalecer a educação básica no Brasil. Em resumo, o PNAIC pode ser assim descrito (MEC, 2018):

> 1. Foram elaborados materiais de apoio e orientação (Documentos Orientadores dos anos 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017), com foco nos materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e controle social e mobilização, disponibilizados pelo Ministério da Educação. O centro dessa proposta é a formação continuada dos professores das classes de alfabetização.
> 2. Com relação aos materiais didáticos, livros, cartilhas, manuais, dicionários, obras de literatura, jogos pedagógicos, livros técnicos e outras obras de apoio pedagógico foram entregues em todas as salas de alfabetização;
> 3. Em 2013, os professores passaram por 120 horas de atividades noprocesso de Formação Continuada, nessa primeira fase o objetivo

> foidiscutir parâmetros curriculares principalmente em Linguagem;
> 4. Ampliando os temas discutidos em 2013, no ano de 2014 foram 160h de atividades, focadas no estudo da matemática; Dispositivos legais (leis, resoluções e portarias) foram promulgados, viabilizando a disponibilidade de recursos financeiros e operacionais para execução, avaliação e continuidade do PNAIC;
> 5. As ações no ano de 2015 trataram da integração dos componentes curriculares, para as atividades de alfabetização e letramento;
> 6. Os objetivos em 2016 consistiram em fortalecer estados e municípios, sendo incluído assim na equipe organizadora membros da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)e um coordenador regional, formando assim o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pelas ações do programa em cada um dos seus estados;
> 7. Com base nas experiências dos anos anteriores, em 2017 inicia-sea implantação gradativa, com o PNAIC firmado como política pública para educação, no tangente a alfabetização e letramentos das crianças brasileiras, trabalhando, fortalecendo e capacitando os alfabetizadores, com a gestão conferida para cada município do país.

No que diz respeito à base legal, além da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que estabelece o PNAIC e define suas diretrizes gerais e ações, outros dispositivos legais foram elaborados para concretizar os discursos, conferindo legitimidade às iniciativas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Nesse contexto, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do Futuro com o Começo que Ele Merece (BRASIL, 2012) pode ser considerado o primeiro documento orientador e normativo dessa política. Produzido pelo MEC, este documento aborda aspectos gerais da alfabetização, incluindo informações sobre o curso de formação, materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC, avaliações, gestão, controle social e mobilização.

De maneira geral, o documento delineia a estrutura organizacional da política, definindo os objetivos, funções e atribuições dos diversos atores envolvidos, além de apresentar uma concepção de formação continuada que enfatiza a natureza reflexiva e investigativa da formação.

São quatro eixos de atuação do Programa: 1) Formação continuada presencial para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle, e mobilização social. A formação continuada segue a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de acordo com o Decreto n° 6.755/2009, envolve os

professores do primeiro ao terceiro ano de escolas públicas, docentes de universidades e secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil. O material estudado e produzido nas formações é a base sobre a qual os Professores Alfabetizadores elaborarão suas práticas, em sala de aula e devem estar alicerçados sobre os Direitos de Aprendizagem e as competências e habilidades referentes a cada conteúdo (FERREIRA e FONSECA, 2011).

Os cursos oferecidos têm como objetivo proporcionar discussões sobre a aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, constando de oito unidades, com totalidade de 80 horas, tendo também um seminário de encerramento de 8 horas a 32 horas de estudos com atividades, com uma carga horária de 120 horas (FELTRIN, DUTRA e ANTUNES, 2017).

Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é a base do PNAIC, desenvolvendo nelas as competências básicas. Constitui grande avanço para elevar o nível da escolarização nacional, uma vez que nem todas as crianças estão no mesmo nível, cabendo, assim, ampliar os esforços para poder alcançar os patamares esperados. Então, o processo de alfabetização na idade certa contribui de forma crítica e reflexiva para formação do aluno (GARBIN et al. 2017).

A ação formativa do PNAIC ocorre de maneira presencial. Em 2013, a ênfase foi na área da linguagem, enquanto em 2014, a atenção se voltou para a matemática. Durante o ano letivo, foram realizados encontros presenciais, conforme descrito a seguir:

São oferecidos quatro cursos em turmas distintas: um para professores do 1º ano do ensino fundamental, um para docentes do 2º ano, um para professores do 3º ano e um para educadores de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão incluir professores de diferentes anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 24).

Esses cursos possuem uma estrutura de funcionamento em que universidades, secretarias de educação e instituições escolares colaboram para o processo formativo dos professores. Inicialmente, essa estrutura é composta por dois grupos de docentes: formadores e orientadores de estudo. As ações desses grupos têm impacto sobre um terceiro grupo, composto pelos professores alfabetizadores cursistas, que são aqueles que atuam diretamente com os alunos em sala de aula.

Nesse contexto, o professor formador, selecionado pelas universidades públicas do país, é responsável pela formação dos orientadores de estudo, que, por

sua vez, organizam a formação do terceiro grupo com base nos princípios formativos do programa. Assim, a mobilização dos saberes que se concretizará nas práticas escolares resultará em conhecimentos significativos para os alunos, promovidos por esses três grupos de professores.

Os orientadores de estudo são selecionados entre os próprios membros da rede de ensino, preferencialmente aqueles com experiência como tutores do programa Pró-Letramento. Essa formação ocorre entre pares, visando um aprendizado em rede, que será adaptado de acordo com as necessidades dos estados e municípios. As responsabilidades dos orientadores de estudo vão além de conduzir os encontros presenciais para apoiar a prática pedagógica dos professores cursistas; eles também devem avaliar a frequência e a participação desses professores, além de manter registros das atividades realizadas com os alunos e elaborar relatórios pedagógicos e gerenciais sobre as atividades relacionadas à formação dos professores cursistas (BRASIL, 2012b).

A seleção dos orientadores de estudo considera o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, além dos seguintes critérios:

I. Ser profissional do magistério efetivo da rede;

II. Ter formação em Pedagogia ou Licenciatura;

III. Ter atuado por, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico ou ter experiência na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p. 26).

A legislação também determina que a formação dos orientadores de estudo seja responsabilidade das Universidades Federais e Estaduais que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Em 2012, foi realizada uma formação inicial de 40 horas e, ao longo de 2013, ocorreram encontros de formação com os orientadores de estudo, que foram acompanhados e certificados pela universidade responsável em sua região. O acompanhamento e a certificação dos professores alfabetizadores seguiram o mesmo modelo aplicado aos orientadores de estudo.

O PNAIC orienta que os professores alfabetizadores recebam formação em seu município, em um local designado pela rede municipal durante os anos de oferta da formação continuada. Os orientadores de estudo devem se deslocar até a universidade responsável pela formação em sua região, sendo que os municípios são responsáveis por custear as despesas de deslocamento.

Diante do compromisso entre as esferas de governo, o PNAIC exige um diálogo pleno e constante entre todos os envolvidos, de modo a garantir que os objetivos e metas sejam atingidos dentro do prazo estipulado. Assim, a relação entre os órgãos envolvidos pode variar conforme a região e as políticas educacionais já em vigor, além de depender do engajamento e dos objetivos dos dirigentes locais. Mudanças em cargos públicos e chefias podem prejudicar esse engajamento, impactando diretamente a política em execução.

Quanto à participação na formação continuada, o documento "Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece" (BRASIL, 2012) determina que apenas os professores listados no Censo Escolar do ano anterior poderão participar da formação. Assim, em 2013, apenas aqueles que estavam lecionando na rede pública em 2012 e atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º anos ou em classes multisseriadas com alunos desse ciclo puderam se inscrever.

Além disso, o coordenador pedagógico da escola só pode participar da formação na função de orientador de estudo, desde que atenda aos critérios específicos para essa posição. É importante notar a exclusão dos coordenadores pedagógicos das formações, uma vez que esses profissionais são responsáveis pela coordenação do trabalho nas escolas. A ausência desse profissional na formação pode comprometer o diálogo entre ele e os professores cursistas. Acredita-se que a participação do coordenador pedagógico é fundamental para o cumprimento da meta do PNAIC, que é alfabetizar na idade certa. Isso representa uma grande problemática e um desafio para a gestão democrática da educação.

A importância da inclusão do coordenador pedagógico no processo de formação continuada é reconhecida na Portaria nº 1.093, de 30 de setembro de 2016, que altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, ampliando o grupo de participantes da formação continuada. Com essa mudança, o coordenador pedagógico passa a ter direito à bolsa de formação (BRASIL, 2016), reconhecendo sua função na escola e seu compromisso com a alfabetização das crianças.

Em relação à responsabilização docente, a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, destaca as responsabilidades dos participantes da formação continuada de professores alfabetizadores. Esse documento enfatiza as atribuições do professor alfabetizador, que é considerado o sujeito central da política, incluindo as seguintes responsabilidades:

- Dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua turma no ciclo

de alfabetização.

- Analisar os textos propostos nos encontros de formação, registrando questões a serem discutidas nos encontros seguintes.

- Participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, atingindo pelo menos 75% de frequência.

- Realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação e registrar as dificuldades para debate posterior.

- Colaborar nas discussões pedagógicas sobre os materiais e a formação.

- Planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

- Aplicar avaliações diagnósticas e registrar os resultados no SisPacto ou de outra forma acordada com o orientador de estudo.

- Acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou de outra forma acordada.

- Avaliar o trabalho de formação realizado pelo orientador de estudo.

- Participar do seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar um relato de sua experiência (BRASIL, 2013, p. 12).

A responsabilização do professor no processo de alfabetização é evidente, destacando a importância de "dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua turma no ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2013, p. 12). No entanto, é relevante observar que muitos documentos são elaborados sem a participação efetiva dos professores, que muitas vezes têm que apenas implementar as decisões, sem o direito de discutir e refletir sobre as questões relacionadas à sua realidade cotidiana. Isso pode afetar a autonomia, identidade e prática docente, que também estão ligadas à instituição escolar, à medida que as políticas educacionais são formuladas.

No contexto da produção de textos, os sujeitos interpretam as informações de maneira contextualizada, levando em conta as características locais. Essa diversidade de entendimentos, como afirmado por Mainardes (2006), resulta da heterogeneidade dos leitores. Assim, é no dia a dia escolar que os paradoxos se manifestam, e os discursos contidos nos documentos têm grande probabilidade de não se materializarem na prática, pois as políticas são muitas vezes planejadas sem o conhecimento das realidades que enfrentarão.

Em relação ao eixo estruturante do PNAIC, os materiais didáticos e pedagógicos são compostos por instrumentos específicos para a alfabetização, como

livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e manual para professores, além de obras literárias que complementam os livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa também entregues pelo PNLD. Os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e outras obras de referência são disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), bem como materiais de apoio pedagógico para docentes e para a alfabetização. Cada turma recebe um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível às crianças e professores dentro da sala de aula (BRASIL, 2012).

Contudo, além de garantir o acesso aos materiais didáticos e pedagógicos, é fundamental que o professor, que é a figura central nesse processo, saiba utilizá-los de maneira eficaz, para que possam ser extraídos todos os benefícios desses recursos. A interação dos professores com os materiais didáticos e pedagógicos não é imediata, mas mediada, exigindo que o educador compreenda como e com que frequência usar os materiais para alcançar resultados.

Um dos problemas relacionados ao uso desses materiais ocorre quando os professores não têm clareza sobre as razões fundamentais para a importância de determinadas atividades, jogos e materiais no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, eles não questionam a necessidade de certos recursos e quando devem ser utilizados.

Assim, um princípio essencial nesse processo é a apropriação das teorias que fundamentam as atividades práticas no que diz respeito ao uso dos materiais didáticos e pedagógicos. Isso permitirá que os professores reflitam sobre como e quando utilizá-los em sala de aula.

Através deste eixo estruturante do PNAIC, busca-se que os livros e demais materiais tenham espaço tanto dentro quanto fora da sala de aula, de modo que os professores não hesitem em deixar os livros nas mãos dos alunos, promovendo uma cultura de leitura em toda a escola. O PNAIC visa não apenas à alfabetização, mas também a formar crianças leitoras, reconhecendo que a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos é um passo fundamental, assim como a necessidade de professores dispostos a se apropriar do conhecimento teórico e prático, para utilizar esses materiais da melhor forma possível.

A gestão do PNAIC é compartilhada entre o Governo Federal, Estados e Municípios, mantendo a continuidade das ações da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Essa articulação busca consolidar uma política

educacional de formação construída coletivamente, integrando um "nós" que envolve o trio macro, meso e micro, conforme descrito por Nóvoa (1992). Isso reflete uma ação colaborativa que reúne instâncias governamentais, universidades, redes públicas de ensino, docentes e discentes.

O PNAIC é um programa integrado que opera dentro de uma estrutura em rede, com várias ações coordenadas. Os gestores federais responsáveis por essa política consideram essencial essa organização em rede para alcançar objetivos comuns, como a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas públicas. Esse modelo de trabalho em rede é visto como um caminho para a unificação de esforços e metas.

A estrutura em rede do PNAIC coloca o Estado em um papel central, mas em uma perspectiva de "Estado-Rede". Nesse modelo, o Estado atua como um catalisador e coordenador, promovendo a cooperação entre os diferentes agentes envolvidos e direcionando suas capacidades para o desenvolvimento. Isso implica na promoção de ações conjuntas e estratégias que favorecem a comunicação e a participação da sociedade na gestão das políticas públicas.

Segundo Castells (1999), o conceito de Estado-Rede caracteriza-se pela distribuição da autoridade através de uma rede de instituições, onde os "nós" dessa rede possuem dimensões e relações assimétricas, mas são igualmente essenciais para sua existência. Nesse modelo, o Estado deixa de ser um centro de poder único e limitador, transferindo sua autoridade para instituições regionais e locais, promovendo uma gestão mais distribuída e colaborativa.

Ao aplicar essa visão ao PNAIC, pode-se observar a construção do programa como uma manifestação dos princípios do Estado-Rede descritos por Castells. A subsidiariedade, por exemplo, aparece na forma de descentralização de poder e recursos, aproximando as decisões e soluções dos cidadãos e suas necessidades locais. Essa descentralização é justificada pela constante verificação das realidades locais, enquanto o nível nacional ou estadual oferece suporte conforme necessário.

Outro princípio importante é a flexibilidade, em que o Estado atua mais como um negociador do que como um controlador. No contexto do PNAIC, isso se reflete na forma como a gestão da política é compartilhada entre diferentes esferas governamentais e agentes, permitindo ajustes conforme as realidades locais, promovendo um trabalho em rede que se adapta às particularidades de cada região e contexto educacional.

A concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC baseia-se na perspectiva do letramento, enfatizando a importância de o aluno dominar o sistema de escrita alfabética e adquirir habilidades para usá-lo de forma autônoma em diversos contextos comunicativos. O PNAIC não se restringe a um método de ensino específico, mas oferece uma gama de sugestões metodológicas para auxiliar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias que atendam às necessidades educativas dos alunos no processo de alfabetização.

A efetivação das metas do PNAIC depende, de forma central, do comprometimento e da atuação dos professores. O protagonismo docente é visto como um fator determinante para a viabilização de políticas públicas, o que abre espaço para conflitos entre diferentes perspectivas e interesses. No contexto do PNAIC e de outros programas governamentais, o professor assume diversas responsabilidades, incluindo o cumprimento das metas estabelecidas, o que aumenta sua carga de responsabilidade. No entanto, atribuir exclusivamente ao docente o sucesso ou fracasso da alfabetização é inadequado, considerando que o processo é influenciado por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos.

Winkeler (2015) aponta que as exigências impostas aos professores são cada vez mais complexas, uma vez que eles precisam lidar com alunos de diferentes origens sociais e culturais, além de habilidades de aprendizagem variadas. Além disso, os professores devem promover situações de aprendizagem diversas, demonstrar conhecimento didático e possuir uma fundamentação teórica sólida para selecionar estratégias curriculares adequadas ao contexto da sala de aula.

Esses desafios fazem parte do cotidiano do professor, mas a responsabilidade pela melhoria dos índices educacionais não deve recair apenas sobre ele. O sucesso na alfabetização requer o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo o Ministério da Educação, secretarias de educação, escolas, formadores e professores, com o objetivo comum de promover a leitura e a escrita de qualidade para todos os brasileiros (WINKELER, 2015).

Winkeler (2015) destaca que, embora o objetivo da alfabetização pareça simples, ele é imensamente desafiador em um país como o Brasil, marcado historicamente pelo analfabetismo e pela exclusividade da aquisição da língua escrita por uma elite. Democratizar esse processo com equidade é uma tarefa diária e árdua para todos os envolvidos que acreditam na causa da educação.

O PNAIC, como política pública, impõe desafios significativos a gestores,

escolas, docentes e discentes, mas também oferece estímulos para o avanço da educação no Brasil. O sucesso desse programa depende de uma mudança de paradigmas, na busca por novas abordagens para a alfabetização e uma visão renovada sobre a formação continuada dos professores, considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma forma de valorização do profissional docente.

Um dos maiores desafios apontados é criar uma cultura de formação que permita aos municípios continuarem promovendo a qualificação docente após o término das ações do PNAIC. A questão central é se, após o encerramento da política, os municípios estarão preparados para dar continuidade a esse processo ou se será necessária a implementação de uma nova política nacional para garantir a formação de professores.

Dois aspectos fundamentais podem ser extraídos dos documentos do PNAIC sobre a formação continuada. O primeiro é a ênfase na reflexão sobre a prática docente como elemento central da formação, incentivando a mobilização e o aprofundamento dos saberes acumulados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica. O segundo aspecto é a concepção de alfabetização sob a perspectiva do letramento, que visa garantir que os alunos, ao final do ciclo de alfabetização, sejam capazes de ler e escrever com autonomia em diferentes contextos sociais, não se limitando ao ambiente escolar.

Essa política adota uma concepção crítica-reflexiva da formação continuada, que promove o desenvolvimento profissional dos docentes e ultrapassa as barreiras do trabalho pedagógico, envolvendo uma rede de relações entre escola, alunos, professores e sociedade. A prática reflexiva é vista como essencial para a progressão profissional dos educadores e para a melhoria da qualidade da educação.

A importância de uma formação continuada efetiva é enfatizada ao destacar que a solução para os desafios educacionais vai além de meras atualizações teóricas. O cotidiano escolar exige a criação de espaços que incentivem mudanças e fortaleçam o conceito de formação continuada como um processo permanente e reflexivo. Segundo Imbernón (2010), a prática educacional só se transforma quando os próprios professores desejam essa mudança, e não apenas quando as orientações vêm de formadores externos. Assim, fica evidente a necessidade de romper com metodologias que focam apenas na atualização teórica, abrindo espaço para a inovação através da reflexão crítica.

No contexto do PNAIC, a formação continuada busca justamente criar um

ambiente que mobilize os saberes dos docentes, desenvolvendo suas habilidades de investigação e reflexão sobre suas práticas. Isso capacita o professor a ser um mediador do conhecimento, promovendo nos alunos a autonomia necessária para construir seu próprio saber, com base na realidade social em que vivem. Para Imbernón (2010), esse processo envolve uma dialética constante entre aprender e desaprender, adaptando-se às necessidades do contexto.

Dessa forma, o processo formativo é visto não como uma solução imediata ou um modelo prescritivo que resolverá todos os problemas educacionais, mas como algo contínuo, que se desenvolve ao longo da trajetória docente. A escola, nesse cenário, deve ser um espaço transformador, capaz de impactar positivamente a vida dos educadores, alunos e a sociedade como um todo. A formação continuada, portanto, precisa ser um instrumento de mudança que não apenas aprimora conhecimentos, mas também promove uma renovação constante da prática educativa.

O PNAIC, na Paraíba, inicia com a formação dos Professores Formadores em 2013, coordenados pela Universidade Federal de Pernambuco, esses professores formadores, repassaram a formação aos demais professores do estado.

O estado da Paraíba lançou em agosto de 2011 o Plano de Gestão Paraíba faz Educação, vinculado ao Programa Primeiros Saberes da Infância, criado em anos anteriores, este programa local, portanto, passa por transformações e se incorpora aos moldes do PNAIC, fortalecendo o pacto para o desenvolvimento do Estado.

No ano de 2013, o Programa de Formação Continuada na Paraíba, foi coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco, e teve como foco a linguagem e alfabetização. Em 2014, ocorre sua implantação efetiva no estado, focando no estudo da matemática e aspectos da linguagem. Uma coletânea das experiências dos educadores foi lançada, neste mesmo ano, com relatos dos educadores, resultados alcançados e anseios para o futuro.

Para atender e garantir no estado da Paraíba o letramento na idade certa em parceria com o PNAIC com a adesão de um total de 219 municípios, a Secretaria de Estado da Educação cria o Programa Soma (Pacto pela Aprendizagem na Paraíba), atendendo às diretrizes nacionais de melhoria no aprendizado de Português e Matemática, na fase inicial da educação, objetivando elevar os baixos índices em leitura, escrita e matemática conforme constam nas avaliações periódicas em todo o país.

Em relação a como ocorrerá o PNAIC, Wanderley (2018, n.p.) explica:

> Dessa forma, em 2017 no estado da Paraíba o desenvolvimento do PNAIC se dará em quatro meses visando a formação de professores e o desenvolvimento profissional de gestores, além da produção de material didático. Essas iniciativas são garantidas a partir da cooperação firmada entre o Estado e 219 municípios da Paraíba. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são parceiros do Programa, para que até 2021 todas as crianças do ensino fundamental estejam alfabetizadas até o terceiro ano, além de corrigir as deficiências de aprendizagem nas séries mais avançadas.

Dessa forma, avaliações serão aplicadas ao longo do ano letivo para examinar a eficiência dos estudantes de toda a rede de ensino além de produzir informações sobre o nível de aprendizado e fornecer dados para aprimoramentos e reavaliações do processo.

2.6.9 Programas No Estado Da Paraíba

Ações coordenadas pelo Ministério da Educação com as Secretarias de Educação dos estados e municípios com os objetivos de criar uma política nacional de valorização do magistério (ano de 2003), assim trabalhando continuamente a formação desses profissionais; implementar vagas na rede de ensino para o atendimento de um maior número de estudantes; fomento à implantação de programas específicos para o letramento (MEC, 2018).

Essas políticas de valorização dos professores incluem normatizações para a profissão de docente, desde pisos salariais até o favorecimento ao acesso de melhores condições técnicas de trabalho.

Além disso, implementando o Exame Nacional de Certificação de Professores, financiamento para participação nos programas de formação continuada e disponibilização constante de cursos de aperfeiçoamento: Ampliação do atendimento escolar; A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação; III – Apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação básica, constituem exemplos de políticas públicas que colaboram com a valorizaçãodo professor (CIBEC, 2003).

O Estado da Paraíba sempre aderiu aos programas e incentivos do governo

federal no que tange a melhoria na educação, incluindo o desenvolvimento das crianças e a melhoria da qualidade do ensino referente à qualificação e aperfeiçoamento dos professores. Destacam-se a seguir o mais recente implementado.

O PNAIC, na Paraíba, inicia com a formação dos Professores Formadores em 2013, coordenados pela Universidade Federal de Pernambuco, esses professores formadores, repassaram a formação aos demais professores do estado.

O estado da Paraíba lançou em agosto de 2011 o Plano de Gestão Paraíba faz Educação, vinculado ao Programa Primeiros Saberes da Infância, criado em anos anteriores, este programa local, portanto, passa por transformações e se incorpora aos moldes do PNAIC, fortalecendo o pacto para o desenvolvimento do Estado.

No ano de 2013, o Programa de Formação Continuada na Paraíba, foi coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco, e teve como foco a linguagem e alfabetização. Em 2014, ocorre sua implantação efetiva no estado, focando no estudo da matemática e aspectos da linguagem. Uma coletânea das experiências dos educadores foi lançada, neste mesmo ano, com relatos dos educadores, resultados alcançados e anseios para o futuro.

Para atender e garantir no estado da Paraíba o letramento na idade certa em parceria com o PNAIC com a adesão de um total de 219 municípios, a Secretaria de Estado da Educação cria o Programa Soma (Pacto pela Aprendizagem na Paraíba), atendendo às diretrizes nacionais de melhoria no aprendizado de Português e Matemática, na fase inicial da educação, objetivando elevar os baixos índices em leitura, escrita e matemática conforme constam nas avaliações periódicas em todo o país.

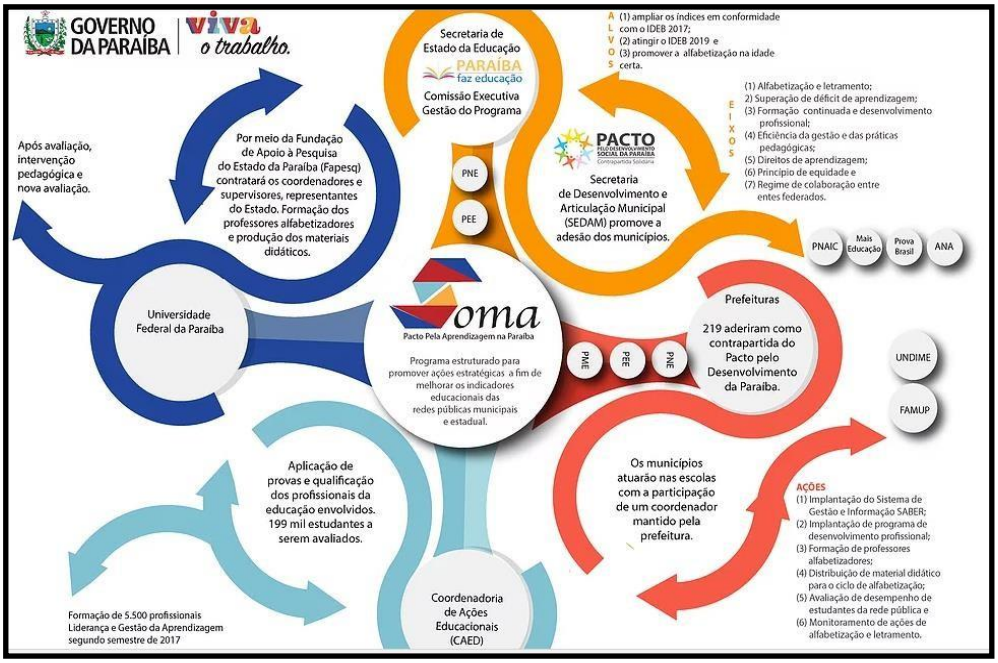
Em relação a como ocorrerá o PNAIC, Wanderley (2018, n.p.) explica:

> Dessa forma, em 2017 no estado da Paraíba o desenvolvimento do PNAIC se dará em quatro meses visando a formação de professores e o desenvolvimento profissional de gestores, além da produção de material didático. Essas iniciativas são garantidas a partir da cooperação firmada entre o Estado e 219 municípios da Paraíba. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são parceiros do Programa, para que até 2021 todas as crianças do ensino fundamental estejam alfabetizadas até o terceiro ano, além de corrigir as deficiências de aprendizagem nas séries mais avançadas.

Dessa forma, avaliações serão aplicadas ao longo do ano letivo para examinar a eficiência dos estudantes de toda a rede de ensino além de produzir informações sobre o nível de aprendizado e fornecer dados para aprimoramentos e reavaliações do processo.

Os papéis dos parceiros podem ser mais bem entendidos observando a figura 1 a seguir.

Figura 1. Infográfico do Programa SOMA



Fonte: https://www.SOMAparaiba.com/parceiros

O artigo 210 da constituição Federal de 1988, determina a base mínima dos conteúdos a serem aplicados no ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum em todo o país acrescido de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A constituição também em seu artigo 214 estabelece a necessidade de instituir o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, cujo propósito é articular, de maneira colaborativa entre os federados, o sistema nacional de educação (PORTELINHA, et al. 2017). No mesmo sentido, a Lei 9394/96 – (LDB) em seu artigo 26 complementa que cada sistema de ensino, a partir da base comum, promova a criação de uma parte diversificada própria de cada sistema, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BARBOSA, 2010).

A BNCC, como um documento normativo, define que deve se assegurar os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), visando que cada criança tenha direito e acesso de fato a uma formação humana integral em sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018).

As aprendizagens elementares determinadas na BNCC devem convergir para o desenvolvimento de dez competências gerais, que definem no contextopedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, levando em conta que toda criança tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, então a organização curricular da Educação Infantil na BNCC deve garantir um arranjo curricular que abarque as vivências da vida cotidiana das crianças unidas aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (MEC, 2018).

As primeiras versões da BNCC datam de 2015, e a última versão foi promulgada em 2017 e deve ser implementada no país em 2019. Atualmente, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas seguem os parâmetros curriculares nacionais. Quando a BNCC for implantada, o que deve ocorrer a partirde 2019, ela será o guia para o que acontece nas salas de aula de Norte a Sul do Brasil. Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas (MEC, 2018).

O Ensino Fundamental, compreendendo nove anos de duração, é a mais longa das etapas da Educação Básica. A faixa etária varia enormemente, atendendo crianças a partir dos 6 anos até adolescentes por volta dos 14 anos. Nesse grande intervalo de idade, o aluno passa por uma série de mudanças que envolve desdeseus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais até os emocionais, como jáindicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)28. Essas mudanças incitam que oscurrículos elaborados para essa etapa de escolarização promova de forma natural apassagem por essa fase educacional e de transformação sem rupturas (MEC, 2018).

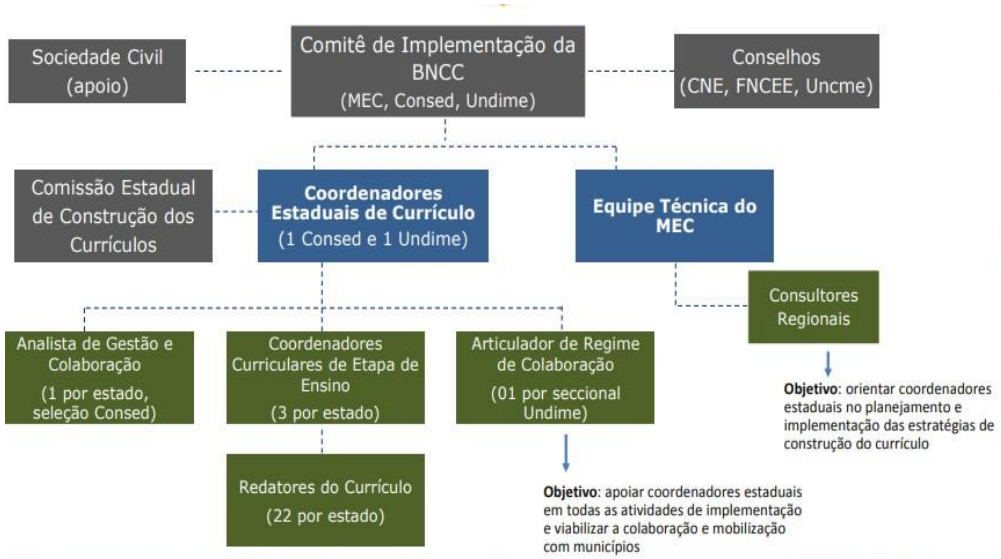
Existem 10 competências gerais do documento da BNCC, que podem ser assim resumidas e devem ser entendidas pelo corpo pedagógico para alcançar os objetivos propostos no plano, que vão desde a valorização do conhecimento de si e do entorno, ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, até aos valores de cidadania. Dessa maneira, se há uma preocupação na formação do estudante, é condição fundamental para que esses objetivos sejam alcançados que haja modificações e enriquecimento da formação do professor. Ou seja, deve-se dar ao professor as ferramentas que ele necessita para pôr em prática as mudanças e

novidades dos novos tempos.

Qual seria, portanto, a influência da BNCC sobre a formação dos educadores? Muitas são as críticas sobre a BNCC, sobretudo, devido à falta de consulta direta e mais ampla entre os educadores e pesquisadores na área de educação (SANTOS, 2007).

Entretanto, independente de tudo a BNCC foi aprovada e entra no ano de 2018 em sua fase de implementação, com um cronograma construído em conjunto (MEC, Consed e Undime), tendo como prioridades: (1) a disponibilização de apoio para a elaboração e revisão dos currículos, por meio de repasse financeiro para os estados e municípios em regime de colaboração (100 milhões); (2) uma plataforma de construção de currículos; (3) consultoria especializada para planejar e implementar a construção e/ou revisão dos currículos (estados e municípios); e (4) Apoio para a formação de equipes nos estados para a revisão e construção curricular. A figura 2 a seguir resume a organização das atividades para que ocorraa implementação do BNCC (UNDIME, 2018).

Figura 2. Governança e colaboração para implementação do BNCC.

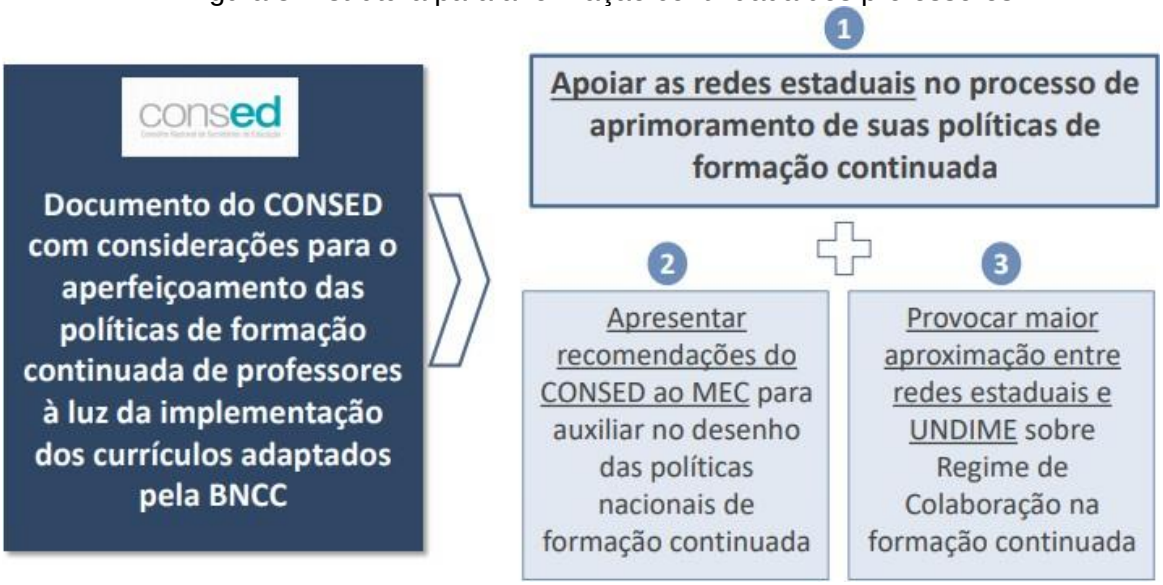


Fonte: UNDIME, 2018

A instituição da Base Nacional Comum Curricular traz uma série de demandas, de forma geral comuns aos Estados e Municípios, podendo se destacar entre elas a formação continuada de professores para implementação dos seus respectivos currículos. Notadamente, a formação continuada de professores, desde que adequadamente estruturadas, pode contribuir significativamente para a melhoria da

aprendizagem dos alunos. Assim, o MEC está empenhado no repensar das políticas de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação – CONSED (CONSED, 2018). Dessa forma, reuniões, grupos de trabalho, a partir de representantes das secretarias de educação dos estados e técnicos do MEC, elaboraram no ano de 2017 documentos que nortearão as políticas de formação continuada, frente à nova realidade curricularem implementação, conforme figura 3, a seguir.

Figura 3. Estrutura para a formação continuada dos professores.



Fonte: CONSED, 2018

Não há, todavia, um documento ou políticas públicas totalmente elaboradas voltadas para a formação continuada dos educadores, uma vez que ainda estão sendo discutidas nos estados.

Faz-se aprofundamentos nas propostas da BNCC. Precisa-se de muitas transformações, principalmente por parte do principal responsável em aplicar as mudanças na sala de aula, ou seja, o professor. Assim, deve-se ter como prioridade nas políticas na área de educação, nessa fase da implantação a formação continuada e a valorização do magistério. Mudanças no currículo escolar sem uma mudança na concepção da prática docente podem levar todo o programa ao fracasso. Sobremaneira, se deve conceber a escola em todos seus âmbitos, desde obásico da grade curricular, ao ensino, à gestão da instituição, e toda a comunidade escolar (RODRIGUES et al. 2017).

3 METODOLOGIA

O presente capítulo discorre sobre a metodologia adotada, considerando: o tipo de pesquisa; o contexto da pesquisa e sua amostragem; os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados; os participantes do estudo; o local das coletas; as técnicas utilizadas para a análise dos dados; e, por fim, os aspectos éticos associados ao contexto da pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos, a metodologia empregada foi a pesquisa descritiva, exploratória e de abordagem qualitativa. Além disso, o estudo também contemplou a pesquisa bibliográfica.

Como Pesquisa descritiva pode-se descrever aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) sobre fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Esses fenômenos podem ser humanos ou naturais e analisados sem a interferência do pesquisador que tem como função estritamente e com a maior precisão permitida com que frequência sucede esse fenômeno e sua relação com outros (ARAGÃO; NETA, 2017).

Dessa forma, este tipo de pesquisa é a descrição de uma realidade e a partir do fato de conhecê-la é necessário fazer sua interpretação após observação, registro e analises dessas variáveis ou fenômenos. Procura responder questões taiscomo: o que acontece por exemplo na vida social, política, e econômica, masentretanto, não interfere na realidade dos fatos. Assim, se familiariza com o fenômeno ou se descobre nova visão sobre este; conhecer atitudes, opiniões e escolha das pessoas. Retrata um estudo exploratório, objetivando mais conhecimentos sobre determinado assunto (RIBAS; FONSECA, 2008).

Uma pesquisa descritiva pode ser dos seguintes tipos: documental, estudos de campo, levantamentos, sempre que promova a correlação de, no mínimo, duas variáveis. Suas principais características são a espontaneidade, em que o pesquisador não interfere na realidade, sendo mero observador das variáveis; naturalidade, ou seja, o que se estuda está em seu habitat natural; deve ser de amplo grau de generalização, e as conclusões devem considerar o conjunto de variáveis que se correlacionam, como o intuito da pesquisa. As técnicas de coleta dos dados

geralmente são: formulários, entrevistas, questionários, fichas de registro para observação e coleta de dados em documentos (GIL, 1999).

Em uma pesquisa exploratória o objetivo maior é tornar o objeto de estudo mais familiar a todos. Por vezes o pesquisador não tem conhecimento muito profundo sobre o tema, então é preciso que elucide a natureza do fenômeno. Nesse tipo de pesquisa constata-se a frequência da variável. Seu planejamento é muito flexível e pode ser do tipo bibliográfica, documental, estudos de caso, levantamentos, dentre outros. Podem ser executadas em coleta dos dados por: formulários, questionários, entrevistas, fichas para registro de avaliações clínicas, leitura e documentação quando se tratar de pesquisa bibliográfica (RIBAS E FONSECA, 2008).

A pesquisa qualitativa não está voltada pela representação numérica, voltada especificamente para descrever a amostra populacional estudada. Os métodos qualitativos tentam decifrar o porquê das coisas, sem quantificar os valores, uma vez que os dados analisados são não-métricos. Na pesquisa qualitativa, quem realiza a investigação é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O objetivo da amostra é de produzir informações mais profundas (DESLAURIERS, 1991). Preocupa-se, desse modo, com facetas da realidade não quantificáveis, enfatizando em explicar a dinâmica das relações sociais.

É considerada a pesquisa que trabalha com a gama de significados, propósitos, aspirações, e valores que não podem ser reduzidos a simples variáveis. Aplica-se normalmente em investigações na Antropologia e Sociologia, sendo estendida para a Psicologia e a Educação. Tem como principais características descrever, entender e explicar as relações entre o todo e a parcela estudada. Há que considerar que há limites e riscos nesse tipo de pesquisa. Portanto, é preciso controle da influência do observador sobre o estudo; lacunas nos processos que levam às conclusões; falta de elencar outros aspectos diferentes; e envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2001).

Dessa forma, o presente trabalho valeu-se diretamente da pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo é entender o que e como pensam professores de ensino das fases iniciais da formação da criança na aquisição da linguagem e tudo que dela derivam. Por conseguinte, a amostra é direcionada e especifica e consequentemente o número de entrevistados é limitado, primando assim, pela objetividade da pergunta e a qualidade das respostas, face ao teor da investigação.

Como o próprio nome traduz, a pesquisa qualitativa não se baseia em números

(quantidades) para buscar respostas confiáveis e significativas sobre um determinado tema estudado. Ou seja, ainda que com um número amostral pequeno, sua especificidade em termos de público alvo torna seus resultados confiáveis e totalmente capazes de atender aos objetivos propostos, uma vez que se planteiem as perguntas adequadas ao grupo relato ao que se pretende elucidar (RIBAS; FONSECA, 2008).

Ao contrário da pesquisa qualitativa, a pesquisa quantitativa pode ter seus resultados quantificados. Nesse tipo de pesquisa, geralmente as amostras são grandes de modo a de fato serem representativas da população estudada. Seus resultados são considerados um retrato real de toda a população alvo. Tem como premissa a objetividade, pela qual se considera que a realidade só pode ser entendida quando se faz a análise de dados brutos, coletados com uma metodologiapadronizada e neutra. Essa pesquisa faz uso da representação matemática para descrever o porquê dos fenômenos e quais as relações entre variáveis amostradas. O Quadro 1, a seguir, traz uma comparação entre as características da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa.

Quadro 1. Comparação dos aspectos da pesquisa qualitativa com os da pesquisa quantitativa.

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	menor	maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	menor	maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	menor	maior
Alcance do estudo no tempo	instantâneo	intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	uma	várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: FONSECA, 2002.

No que concerne ao método de investigação qualitativa, o estudo de caso foi adotado na pesquisa a partir de uma amostra de uma quantidade reduzida de professores. Na concepção de Yin (2005, p. 48): “É um método que tenta iluminar uma decisão* (ou um conjunto delas); por que elas são tomadas, como são implementadas

e com que resultados”.

De acordo com Yin (2015), as fontes de evidências do estudo de caso são: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. No caso da presente pesquisa, foi adotada a entrevista.

3.2 LOCAL E PERÍODO DAS COLETAS

O período da coleta de dados compreendeu os meses de março e abril de 2018, em escolas municipais na cidade de Patos na Paraíba. São elas, respectivamente: Escola Municipal do Ensino Fundamental Nosso Lar Tio Juca, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anatildes Ayres de Moura, Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Frank Dyer e CIEP II Anésio Leão e MiguelMota.

A Escola Nosso Lar Tio Juca está localizada à Rua Benjamim Constant, 68, bairro Brasília, nas proximidades da zona central do município de Patos. Sua manutenção é feita por meio de parceria entre a Prefeitura de Patos e a União Espírita Cristã-UEC, e funciona há cerca de 52 anos. Atendendo aproximadamente 200 crianças da pré-escola e do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. São por volta de 26 funcionários desde a direção até os responsáveis pela limpeza.

A segunda escola, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anatildes Ayres de Moura, localiza-se à Rua Alaíde Medeiros de Lucena, no mesmo bairro onde está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Frank Dyer. Ambas atendem 5 salas de aula do pré-escolar ao quinto ano do fundamental.

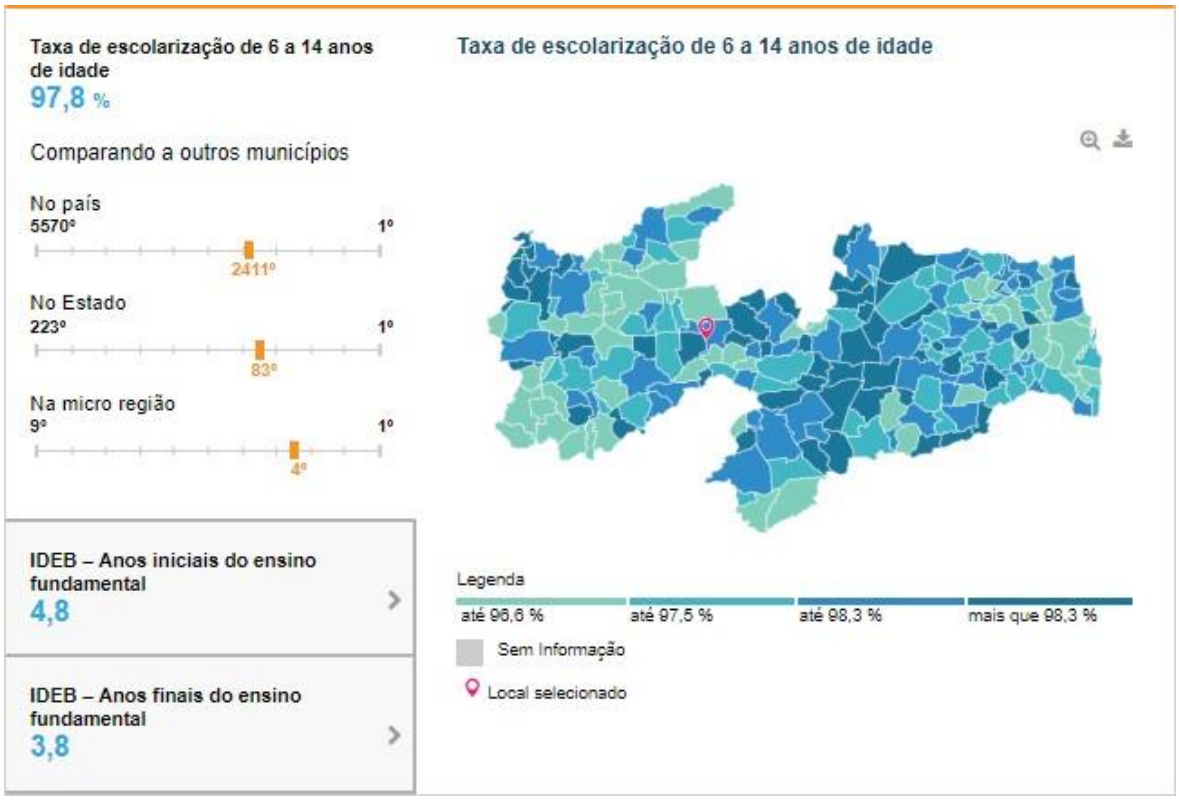
A última escola amostrada, CIEP II Anésio Leão e Miguel Mota, no bairro de Vila Cavalcante, é a maior entre as pesquisadas, comportando 5 salas de aula e atendendo à mesma faixa etária das demais.

A cidade de Patos está localizada no sertão do Estado da Paraíba, distante 300 km da capital João Pessoa. O município tem hoje uma população estimada em 107.790, e faz parte da 6ª Gerência Regional de Ensino da Paraíba. Em 2015, os alunos dos anos inicias da rede pública da cidade obtiveram nota média de 4.8 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.8. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 48, de 223. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passa a 53, de 223. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de

97.8 em 2010. Isso situava o município na posição 83, de 223 dentre as cidades

do estado e na posição 2.411, de 5.570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2016). Ataxa de escolaridade e informações sobre índices dos educandos medidos pelo IDEB, são descritos na figura 4 a seguir.

Figuras 4. Índices de escolaridade e dados do IDEB no município de Patos/PB



Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/patos/panorama

3.3 PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Do total de quatro escolas amostradas foram entrevistados sete professores, e dessa maneira traçados o perfil de entendimento e críticas (quando houver) destes profissionais no que se refere ao tema deste trabalho sobre a Formação Continuada.

Destaque-se que todos os professores lecionam no terceiro ano do ensino fundamental, e além das perguntas sócio demográficas e acadêmico-profissionais para coleta dos dados qualitativos utilizou-se um roteiro semiestruturado para entrevista em profundidade.

Em roteiro semiestruturado na pesquisa qualitativa é necessária atenção no formular das perguntas básicas para o tema em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Uma entrevista semiestruturada permite não só descrever os fenômenos sociais, como

também explicá-los e compreendê-los, ademais da presença consciente do pesquisador na de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987). Esse tipo de entrevista permite que apareçam informações de forma mais livre onde as respostas não estão subordinadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, mediante um roteiro. O roteiro tem, portanto, a função de além de servir para coletar as informações básicas, é também uma ferramenta para o pesquisador se adequar ao processo de interação com o entrevistado (MANZINI, 2003).

Para tornar a entrevista de fato eficiente, a elaboração do roteiro precisa estar atento de que o tema escolhido esteja alinhado aos objetivos da pesquisa. Deve também ser claro no limite de tamanho, pois longo demais cansa e dispersa o entrevistado. Ou se muito curto, impede o fornecimento de informações. Assim, de forma geral sua sequência deve ser a de primeiro conter as perguntas do contato inicial e a apresentação do problema, sendo as perguntas pertinentes com os objetivos, e a sequência do trabalho necessita permitir que seja compreendido pelo entrevistado sem a necessidade da presença do pesquisador (HAIR et al. 2004).

Como entrevistas em profundidade, pode-se dizer que são aquelas que dispõem de grande flexibilidade, de forma que o entrevistado possa estruturar suas respostas sem estar condicionado diretamente a escolhas de alternativas, como no caso dos questionários totalmente estruturados. Seu uso em pesquisas qualitativas dá-se não somente através da interação entre entrevistados e pesquisador (OLIVEIRA, et al. 2012).

As entrevistas em profundidade se adequam a pesquisas nas quais as informações preexistentes sobre o fenômeno são escassas ou quando há necessidade de detalhar o conhecimento a partir da visão individual. Também são de grande valor e apropriadas para coleta de informações sobre temas de difícil discussão em grupo. Assim concluindo, uma entrevista é um processo de interação entre duas pessoas, onde de um lado está o entrevistador, que tem como objetivo obter informações e do outro o entrevistado de quem, portanto, coletam-se as informações (HAGUETTE, 1997). Aqui é possível a presença de subjetividade, uma vez que a informação é o retrato da visão, opinião e valores do entrevistado. Para Poupart (2008) o método da entrevista é um meio bastante adequado que permite a pessoa dizer o que pensa, sentindo-se livre para descrever sua vivência direta e indireta sobre o tema.

3.3.1 Participação Do Estudo

Os participantes da pesquisa foram professores do ensino fundamental nas séries iniciais, mediante a livre adesão, após o convite e apresentação da motivação da pesquisa. Todos aceitaram de pronto a participação e entenderam a relevância em participar da pesquisa.

Em se tratando de uma pesquisa do campo social com foco em uma parcela específica (professores da rede pública), esse tipo de questionário atende aos objetivos propostos (MARCONI; LAKATOS, 1999). Geralmente é usado na obtenção de grandes quantidades de dados e de maneira geral pode ser descrito como um conjunto de perguntas, cujas respostas são frequentemente limitadas a um número de possibilidades excludentes entre si e predeterminadas (HAIR et al. 2004).

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo na primeira parte perguntas objetivas e subjetivas (=9) e na segunda parte perguntas dissertativas (=10). Após a identificação do entrevistado quanto ao gênero e a idade, sucederam, portanto, as coletas de dados, por meio da aplicação do questionário (Anexo A) entre aqueles indivíduos da população alvo abordando as seguintes temáticas: a) entendimento do tempo de experiência no tema abordado; b) participação e entendimento do tema abordado, c) reflexões e expectativas dos entrevistados.

3.4.1 Análise Dos Dados

O presente trabalho adota a metodologia de estudo de caso, aqui abordado sob a ótica do autor Robert Yin (2015), apresenta como definição:

> O estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido". YIN (2001, p.32).

Assim, conforme o autor supramencionado, o estudo de caso assimdefinido, reporta-se a uma estratégia ampla de investigação, onde o pesquisadordeve desenvolver as perguntas norteadoras de "como" ou "por quê" de tal fenômeno.

Dessa forma, considerando que as coletas de dados podem ser oriundas de várias fontes a presente pesquisa utiliza a entrevista como instrumento, como é descrito a seguir:

> Da perspectiva de Yin, a pesquisa com estudo de caso deve repousar sobre múltiplas fontes de evidência, com dados necessariamente em convergência desde uma forma triangular, e valer-se das proposições teóricas para orientar a coleta e a análisede dados. Yin sugere aos pesquisadores utilizarem seis fontes de evidência: documentação, registros em arquivo, entrevistas,observações diretas, observações participantes e artefatos físicos, cada qual com seus pontos fortes e fragilidades na comparação umas com as outras. Ele também afirma que estas fontes são asmais utilizadas, sendo a lista completa muito maior (YAZAN, 2016 p. 164).

Em relação a validação dos dados, Yin estabeleceu três princípios primordiais para validar e garantir a qualidade da investigação. São eles: Utilização de múltiplas fontes de evidência (provas de duas ou mais fontes, convergindo para omesmo conjunto de fatos ou achados para fins de triangulação); Banco de dados do estudo de caso (uma montagem formal de evidências distinta do relatório final de pesquisa que auxilia os pesquisadores iniciantes a entenderem como lidar ou gerenciar os dados);e Cadeia de evidências (ligações explícitas entre as perguntas realizadas, os dados coletados e as conclusões, a qual ajuda a “seguir os desdobramentos de quaisquer evidências, que vão desde as questões iniciais de investigação até as conclusões” (YIN, 2002, p. 83).

Nesse sentido, a tabela 1 a seguir apresenta em síntese os principais pontos considerados no estudo de caso de acordo com Robert Yin.

TABELA 1: ESTUDO DE CASO CONFORME ROBERT YIN

DIMENSÃO DE INTERESSE	***CASE STUDY RESEARCH:DESIGN AND METHODS (ROBERT YIN)***
COMPROMISSOS EPISTEMOLÓGICOS	Positivismo
DEFINIÇÃO DE CASO	**Caso** é “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (p. 13).

DEFINIÇÃO DE ESTUDO DE CASO	**Estudo de caso** é uma investigação empírica de um caso ou casos, em conformidade com a definição acima mencionada, abordando o "como" ou "por que" em questões relativas ao fenômeno de interesse. O projeto se refere "à sequência lógica que liga os dados empíricos às questões iniciais de investigação de umestudo e, finalmente, às suas conclusões" (p. 20). **Quatro tipos** de projeto de estudo de caso incluem o único holístico; o único integrado; múltiplos holísticos e múltiplosintegrado.
PROJETO DO ESTUDO DE CASO	O projeto de estudo de caso tem **cinco componentes:** questões de um estudo; suas proposições, se houver; sua (s) unidade (s) de análise; a lógica que liga os dados às proposições e os critérios de interpretação dos dados.
COLETA DE DADOS	Fontes de evidência quantitativas e qualitativas devem ser combinadas. A coleta de dados é influenciada pelas habilidades do investigador do estudo de caso, treinamento para um estudo de caso específico,desenvolvimento de um protocolo para a investigação, triagem dos candidatos ao estudo de caso (tomada de decisão final sobre a seleção do caso) e arealização de um estudo-piloto. Pesquisadores do estudo de caso fazem uso de seis ferramentas de coleta de dados: documentação, registros em arquivo, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos.
ANÁLISE DE DADOS	A análise de dados "consiste no exame, na categorização, na tabulação,no teste ou de outra forma na recombinação de evidênciasquantitativa e qualitativa para abordar as proposições iniciais de um estudo" (p. 109). **Cinco técnicas dominantes para análise de dados**: combinação de padrão, montagem da explanação, análise de séries temporais, modelos de lógica do programa e síntese cruzada dos casos.

VALIDAÇÃO DE DADOS	Os pesquisadores do estudo de caso precisam garantir a **validade do constructo** (usar a triangulação de múltiplas fontes de evidência, a cadeia de evidências e a revisão por participantes da pesquisa), a **validade interna** (valer-se de técnicas analíticas,como a combinação de padrões), a **validade externa** (por meio do uso da generalização analítica) e a **confiabilidade** (valendo-se deprotocolos de estudo de caso e de bancos de dado).

Fonte: Adaptado de Yazan (2015)

3.4.2Aspectos Éticos

Entrevistas são técnicas exploratórias compostas de três partes que são o público a ser entrevistado, o entrevistador e o conteúdo da entrevista. Diversos projetos de pesquisa oriundos de entrevistas podem transmitir a impressão de que seja uma técnica de interpelação inócua, que não apresenta riscos. Porém, isso não é verdade. Desse modo, essa metodologia de coleta de dados também está subordinada à ética do relacionamento humano (D'ESPÍNDULA e FRANÇA, 2016).

É fundamental que o entrevistador seja consciente de seus sentimentos, preconceitos, valores e expectativas, pois estes podem agregar tendências no processo. Além de ser isento de sua opinião na coleta dos dados é necessário que também tenha noção mínima do ambiente sociocultural e institucional do entrevistado (SZYMANSKI, 2011).

O entrevistador deve estar apto para a atividade, ter ciência de onde pretende chegar. Clareza nos objetivos, antever ainda que superficialmente o impacto que a entrevista pode causar sobre o entrevistado, perceber as atitudes do entrevistado. Também cabe ao entrevistador esclarecer conceitos, termos e outras dúvidas do entrevistado. Tempo de duração da entrevista, captar as informações mais relevantes e tratamento cordial com o entrevistado também são imprescindíveis paraque seja efetiva a atividade. Por último é fundamental a fidelidade dos dados obtidos (GRUMMIT, 1992).

Todo e qualquer entrevistado tem condições favoráveis e desfavoráveis para fazer parte da amostra de coleta de dados, até mesmo suas experiências em entrevistas anteriores pode influenciar como ele se comporta durante o processo.

Há ônus, como por exemplo, o tempo disponibilizado para responder aos questionamentos, situações constrangedoras, traumas e outros desconfortos podem surgir. Quanto aos bônus, a entrevista poderá: suscitar novos relacionamentos; preencher algumas expectativas do entrevistado; expor sua simpatia e alteridade, entre outros fatores.

Sempre há subjetividade em entrevistas e o entrevistador deve estar atento a coletar o melhor de informações dessa vertente também. Captar gestos, expressões, sentimentos de bem-estar ou desconforto com o tema. Quando se escolhe alguém para ser entrevistado, pressupõe-se que seja pessoa representativa do grupo objeto de estudo e forneça imagem geral deste. Participar de entrevista pode significar uma oportunidade para se expressar e se fazer ouvir.

As autoras D'Espíndula e França (2016, p.497) enfatizam as situações comuns durante o desenvolvimento de entrevistas e relata sobre os pontos que entrevistadores devem se atentar:

> A maior parte dos entrevistados desenvolve mecanismos de defesa, falta de motivação, incapacidade de comunicação (emocional) e problemas da linguagem (diferenças vocabulares). É de fundamental importância respeitar o vocabulário dos entrevistados, com o sentido regional das palavras utilizadas. Outro ponto importante é que, quando há perguntas de cunho emocional, pode haver comprometimento de algumas respostas, o que exigirá certa perícia por parte do entrevistador. Perguntas que envolvem temas como comportamento sexual, religião, fumo, uso de substânciaspsicoativas, consumo de álcool e política – isto é, questões para as quais pressupõe-se haver obrigação de posicionamento desse ou daquele modo – podem trazer respostas falseadas, pois o entrevistado poderá responder da forma como achar mais adequada, ao invés de relatar aquilo que realmente pensa ou pratica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados são apresentados em duas sessões, iniciandopela primeira parte do questionário referente às questões objetivas e seu tratamento estatístico básico e em seguida a análise de conteúdo das questões abertas.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS E QUESTÕES OBJETIVAS

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2018, totalizando sete questionários aplicados em quatro escolas de Ensino Fundamental I no município de Patos, interior do estado da Paraíba. Como o questionário estava dividido em dois tipos de abordagem, as perguntas dissertativas foram gravadas e posteriormente transcritas na integra. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por números (1 ao 7), de forma a garantir seu anonimato, cada uma dasescolas foi designada por uma letra de A a D (Quadro 3).

Assim, primeiro se apresentam os dados descritivos da população amostrada do ponto de vista sócio demográfico, sua formação acadêmica e experiência dentro do magistério, para depois adentrar nas questões mais específicas da pesquisa em si. Essas questões específicas, que correspondem diretamente aos questionamentos elaborados para responder os objetivos traçados quanto à visão, entendimentos, satisfação e anseios dos educadores no ensino fundamental em relação aos benefícios positivos e lacunas em programas de formação continuada oferecidos pela rede de ensino. Portanto, a segunda sessão de resultados por meio da interpretação das falas frente algumas visões teóricas representam qualitativamente o papel dessas ferramentas institucionais para que se alcancem uma melhor formação dos estudantes e se atinjam índices de desenvolvimento de indivíduos e do coletivo, de forma a se caminhar para uma sociedade mais igualitáriae mais justa (Ver Quadro 1 na página seguinte, 66).

Dos sete entrevistados, 86% (seis) são do sexo feminino e somente um (14%) do sexo masculino. Quanto à idade (Gráfico 1) dos entrevistados, o mais velho registrou possuir 55 anos e o mais jovem 28 anos. A média foi de 46 ± 7anos justa (Ver Gráfico 1 na página seguinte 66).

Quadro 2. Escolas e Perfil dos Professores Entrevistados.

Escola	A	B	A	C	B	D	B
Entrevistados	1	2	3	4	5	6	7
Gênero	F	F	F	F	F	M	F
Idade	44	55	40	35	43	49	55
Escolaridade	Superior Completo	Ensino Médio	Pós Graduação	Pós Graduação	Pós Graduação	Pós Graduação	Ensino Médio
Tempo de Profissão	20	28	20	18	23	19	28
Tempo nessa escola	5 a 10	10 ou mais	10 ou mais	5 a 10	1 a 2	3 a 5	10 ou mais
Quantas Escolas	1	1	1	1	1	2	1
Formação Continuada (FC)	S	S	S	S	S	S	S
Número de FC	5 A 10	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1a 5	1 a 5	1 a 5
Usa a FC	Quase Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
Elaboração da FC	Professores	Secretaria de Educaçã o	Secretaria de Educação	Professores	Diretoria e Porfessores	Professores	Secretaria de Educação
Satisfação com a FC	S	S	S	S	S	S	S
Envolvimento Reuniões Pedagógicas	Importante	Importante	Obigatório	Importante	Importante	Importante	Importante
SAEB*[1]	S	S	S	S	S	S	S
Escola tem SAEB	S	S	S	S	S	S	S
Estratégias da FC no SAEB	Ás vezes	S	Ás vezes	Ás vezes	S	S	S
PNAIC**	S	S	S	S	S	S	S
Eficiência	S	S	S	S	S	S	S
SOMA	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A análise da tabela apresentada revela informações valiosas sobre o perfil dos professores entrevistados em diversas escolas. A maioria dos docentes é do gênero feminino, com idades variando de 35 a 55 anos, o que pode indicar uma tendência no campo da educação, onde as mulheres geralmente representam a maior parte dos educadores. Essa faixa etária sugere que os professores possuem experiência

[1] * Sistema de Avaliação da Educação Básica
** Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

considerável, contribuindo para uma visão mais madura e reflexiva sobre suas práticas pedagógicas.

Em relação à formação acadêmica, observa-se uma diversidade, com a maioria dos professores possuindo pós-graduação, enquanto alguns têm ensino médio e superior completo. Essa diversidade sugere que as escolas recebem uma gama de experiências e conhecimentos, o que é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas variadas. A presença de professores com pós-graduação é um indicativo positivo, pois essa formação pode enriquecer o ambiente escolar e a metodologia de ensino.

O tempo de atuação na profissão e o tempo dedicado à escola variam entre os entrevistados. A maioria tem entre 18 a 28 anos de experiência, e a permanência na escola oscila de 1 a 10 anos. Esse tempo de serviço pode impactar a compreensão e a aplicação das políticas educacionais, bem como a interação com a formação continuada, já que professores mais experientes podem ter perspectivas diferentes sobre as práticas de ensino em comparação aos mais novos.

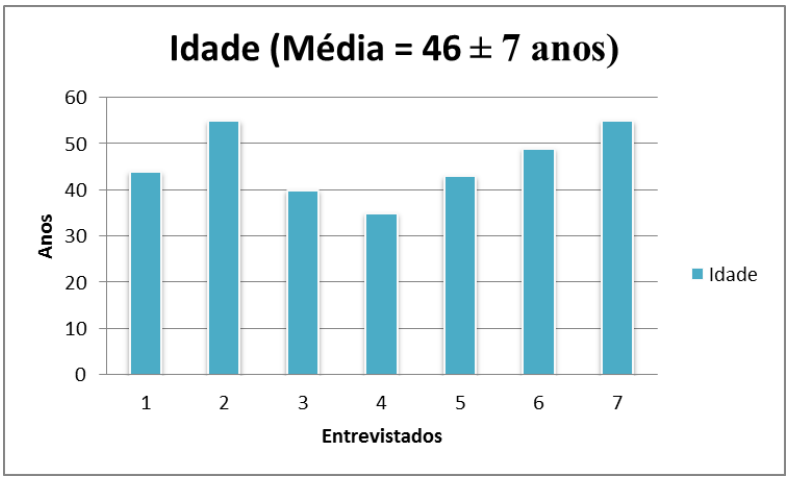
Todos os professores participam de atividades de formação continuada, com a maioria indicando ter realizado entre 1 a 10 cursos. O fato de que todos consideram a formação continuada importante e a utilizam com frequência (quase sempre) é um ponto positivo. Isso demonstra um comprometimento com o aprimoramento profissional e a busca por novas estratégias pedagógicas. A elaboração da formação é predominantemente realizada por professores e pela Secretaria de Educação, refletindo uma colaboração entre docentes e gestores.

Além disso, os dados indicam que todos os professores estão satisfeitos com as formações recebidas e consideram importantes as reuniões pedagógicas. Essa satisfação é fundamental para manter a motivação e o envolvimento dos docentes nas práticas educacionais. A ênfase em reuniões pedagógicas como um aspecto obrigatório sugere um esforço para promover a troca de experiências e a construção colaborativa de conhecimento.

Todos os professores afirmam que suas escolas participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A presença constante de "S" (sim) nos itens relacionados à eficiência e estratégias de formação indica um alinhamento entre a formação continuada e os objetivos das avaliações, sugerindo que as formações são percebidas como eficazes para melhorar o desempenho educacional.

Em síntese, a tabela demonstra que os professores entrevistados são majoritariamente experientes, bem formados e engajados na formação continuada. A presença de estratégias que buscam alinhar a formação com as necessidades educacionais, como as avaliações SAEB e o PNAIC, sugere um comprometimento com a melhoria da qualidade da educação. Contudo, seria interessante aprofundar a análise sobre como essas experiências impactam diretamente as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos nas salas de aula.

Gráfico 1. Idade dos Entrevistados.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quando indagados sobre o tempo de magistério, os dados coletados (conforme apresentado no Gráfico 2) revelaram uma média de 22 anos, com uma variação de ± 4 anos, indicando que os professores possuem entre 19 a 28 anos de experiência em sala de aula. Essa longevidade na carreira docente é um indicativo significativo, pois professores com um extenso histórico de atuação tendem a desenvolver uma compreensão aprofundada das dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Além disso, essa experiência acumulada permite que os educadores enfrentem uma variedade de desafios que podem surgir ao longo de sua trajetória profissional. Professores que atuam há tanto tempo têm a capacidade de identificar e implementar estratégias pedagógicas que se mostraram eficazes, bem como de refletir criticamente sobre suas práticas ao longo dos anos. Eles já vivenciaram diferentes contextos educacionais, mudanças nas diretrizes curriculares e inovações pedagógicas, o que enriquece sua prática docente e proporciona uma base sólida para a formação de suas opiniões sobre a eficácia dos programas de formação continuada.

A experiência dos docentes também pode influenciar diretamente sua

percepção sobre as formações recebidas. Aqueles com mais anos de magistério podem ter uma visão mais crítica e diferenciada em relação às formações que consideram pertinentes para seu desenvolvimento profissional, podendo avaliar não apenas o conteúdo, mas também a aplicabilidade das novas metodologias em suas práticas diárias. Essa análise da percepção dos professores experientes é crucial para entender como as formações continuadas podem ser aprimoradas e adaptadas às reais necessidades dos educadores e de seus alunos.

Além disso, essa experiência prolongada no magistério sugere que esses professores já passaram por diversas transformações educacionais, e é importante considerar como essas mudanças influenciaram suas abordagens e suas expectativas em relação à formação continuada. Portanto, o tempo de atuação não apenas fornece um contexto importante para compreender a vivência profissional dos educadores, mas também serve como um fator determinante para as expectativas que eles têm sobre a formação que recebem e a sua efetividade na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Assim, a média de 22 anos de experiência dos professores nas escolas municipais de Patos-PB revela um quadro de profissionais que, além de se dedicarem à educação, trazem consigo uma bagagem rica em saberes e vivências, tornando-se agentes valiosos na construção de um processo educativo mais reflexivo e contextualizado.

Gráfico 2. Tempo de Magistério dos Entrevistados.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Significativamente, a maioria (n= 4; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros (n=2; 28%) afirmaram possuir ensino médio

e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo.

Quanto ao tempo de atuação na mesma escola, cerca de metade dos entrevistados apresentou tempo considerável de permanência na mesma instituição (mais que 10 anos), enquanto outros apresentaram de 5 a 10 anos e menos de 5 anos respectivamente.

Sobre o tema central da presente pesquisa, todos participaram de atividades de Formação Continuada, dos quais 86% participaram em mais de 5 eventos. Adicionado que todos os professores quase sempre usam dos recursos (técnicos e/ou materiais) aprendidos nos cursos de formação nas suas atividades diárias.

As políticas da formação continuada para professores são elementos de ampla discussão no que se refere o desenvolvimento de programas de fomento e apoio às iniciativas de estudos da prática pedagógica a partir dos educadores no exercício do magistério da escola pública. Entretanto, as unidades escolares nem sempre possuem a estrutura didático-pedagógica que permite tornar esses projetos viáveis e aplicáveis, seja no que tange as necessidades dos professores seja em relação aos anseios dos alunos a respeito do que é necessário aprender para a plena constituição do cidadão.

Isso pode explicar porque nem sempre utilizam as técnicas aprendidas. Ainda que haja certa demanda de recursos, nem sempre há projetos para tornar efetivo o aprendido nos cursos. Como esse parâmetro (o porquê da não aplicabilidade diária ou mais frequente do aprendido na formação continuada) não foi medido no presente trabalho, essa é uma conjectura das possíveis causas. O que produz contradição, uma vez que a resposta foi afirmativa sobre a importância de participar dessas reuniões pedagógicas (86% dos entrevistados). Ou seja, a informação chega, entretanto, por algum motivo não entra no processo prático diário. Vinculadoa essa pergunta do questionário, outra constatação é a de que as propostas pedagógicas dessas 5 escolas nem sempre são elaboradas na mesma, e sim oriundas da Secretaria de Educação (~50%).

A respeito do conhecimento sobre alguns programas de formação continuada em específico, todos afirmaram ser conhecedores, o que indica que há adesão por parte das escolas do município nesses programas tanto no âmbito federal quanto aqueles criados pelo Estado.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O questionário está dividido em duas partes, a primeira refere-se a coleta de dados para caracterização do perfil dos entrevistados. Essa fase possui nove perguntas entre questões de múltiplas escolhas e questões abertas. E, a segunda parte do questionário refere-se às perguntas temáticas da pesquisa, o qual possui dez perguntas abertas, a seguir analisadas. Em material empírico se pode identificar que para algumas respostas há por vezes inerência ou conexão nos pensamentos e anseios dos entrevistados no que concerne aos programas de formação continuada, sua aplicação e resultados esperados. Dessa forma, são descritas aqui as questões relevantes no conjunto dos documentos.

O roteiro do material considerou:

- O roteiro do material considerou:
- O entendimento sobre formação continuada;
- Aspectos relacionados à formação;
- A relação formação e práticas pedagógicas;
- Eficiência (ou não) dos processos de formação;
- Entendimento e participação em programas específicos de Formação Continuada;
- Expectativas e frustações no processo.

Assim, os depoimentos dos sete professores entrevistados deixam evidente que há bom entendimento dos professores sobre o tema pesquisado, além de sua efetiva participação nos cursos oferecidos. Assim sendo, a seguir são transcritos os depoimentos e analisados conforme a metodologia descrita, evidenciando as particularidades de cada um deles conforme sua percepção do processo e à luz da visão de autores sobre o tema.

Ao iniciar as questões temáticas da pesquisa, a primeira pergunta da entrevista foi: “O que você entende por formação continuada?” A seguir apresentamos as respostas dos entrevistados:

> “Bom, o que eu entendo sobre formação continuada são programas, né? que é... traz para o professor ideias, experiências e subsídios para melhorar a prática na sala de aula, inovações. Eu vejo como Formação Continuada isso aí.” (Entrevistado 1)

> “É um processo no qual estamos sempre atualizando os nossos conhecimentos para desenvolver com os nossos alunos.” (Entrevistado 2)
> “Eu entendo que sejam, não só programas, mas também o próprio interesse do professor de estar sempre participando de cursos, de formações que favoreçam o desenvolvimento da prática educativa com as novas tecnologias. De forma que alcance as dificuldades das crianças e promovam o desenvolvimento de todos, né? Isso vaidesde o PNAIC, que é uma formação assim, bem prolongada e muitopositiva. Como também, eu no caso tenho pós-graduação em Psicopedagogia que me ajudou muito a compreender meu dia a dia na sala de aula. E tá sempre procurando, né? A internet tá aí, inúmeros cursos a disposição pra você tá sempre procurando essa formação que é contínua.” (Entrevistado 5).

A formação continuada é um tema central nas discussões sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, sendo essencial para garantir que os professores estejam constantemente atualizados e preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica. A partir das falas dos entrevistados, é possível observar diferentes compreensões acerca desse processo, refletindo tanto as expectativas institucionais quanto as iniciativas pessoais dos professores.

O primeiro entrevistado define a formação continuada como programas que trazem novas ideias, experiências e subsídios para melhorar a prática em sala de aula. Esse entendimento ressalta o papel das inovações pedagógicas, destacando a importância de a formação proporcionar ferramentas concretas e imediatas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Para esse professor, o foco da formação continuada está na atualização de práticas e no acesso a recursos que possam transformar a dinâmica de ensino. Essa visão reflete uma concepção mais técnica da formação, centrada na oferta de programas voltados para a melhoria da prática profissional de forma direta e instrumental.

Já o segundo entrevistado amplia a concepção de formação ao sublinhar que se trata de um processo contínuo de atualização de conhecimentos. Aqui, a ênfase está menos nas inovações concretas e mais no caráter processual e dinâmico da formação continuada. A percepção de que o professor precisa estar sempre se atualizando reflete uma visão do desenvolvimento profissional como algo fluido, em constante evolução, no qual o docente deve manter-se informado sobre as novas teorias, metodologias e práticas pedagógicas. Essa atualização é vista como um componente indispensável para o bom desempenho do professor e, por consequência, para o desenvolvimento dos alunos.

O depoimento do terceiro entrevistado aprofunda ainda mais essa discussão, ao integrar aspectos formais e informais da formação continuada. Ele reconhece que, além dos programas oferecidos por políticas públicas e instituições, como o PNAIC, a formação continuada também envolve o interesse individual do professor em buscar cursos e outras oportunidades de aprendizagem, especialmente no ambiente digital. A visão expressa por esse entrevistado aponta para uma maior autonomia docente na busca por formação, indicando que, além da participação em programas oferecidos pela escola ou pela rede de ensino, o professor deve ser proativo na construção de seu próprio percurso formativo. O uso de novas tecnologias é destacado como uma ferramenta que potencializa esse processo de formação, permitindo que o docente tenha acesso a uma vasta gama de cursos e conteúdos. Essa autonomia na busca por conhecimento reflete uma concepção mais ampla de formação continuada, na qual o desenvolvimento profissional não depende apenas de programas oficiais, mas também do esforço pessoal e da vontade de aprimorar a prática educativa.

Os diferentes depoimentos evidenciam que a formação continuada é compreendida de maneira plural. Por um lado, há a valorização dos programas formais que oferecem subsídios práticos para a melhoria das aulas; por outro, destaca-se a importância de uma postura ativa por parte dos docentes, que vão além das formações institucionais e buscam, por meio de cursos e outras fontes de conhecimento, ampliar suas competências profissionais. Esses relatos indicam que a formação continuada deve ser vista como um processo multifacetado, que inclui tanto a atualização técnico-pedagógica quanto o desenvolvimento de uma postura autônoma e reflexiva do professor, em busca de um ensino que atenda às necessidades de seus alunos e acompanhe as transformações da sociedade e da educação.

Sabe-se que a formação inicial e continuada ocorre quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, e desenvolve uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (D’ ÁVILA, 2008).

Para isso, a formação contínua envolve várias vertentes e dimensões. Apresenta competências como criar novos saberes à prática pedagógica, promover o desenvolvimento pessoal e profissional, e, sobretudo, criar novos modelos, processos e práticas (NEVES, 2015).

Percebe-se, dessa maneira, que os professores (de forma geral) ainda que se diferenciem no aprofundamento do tema, em conjunto entendem a formação continuada na perspectiva defendida por autores como um mecanismo de

aproveitamento máximo das potencialidades internas aperfeiçoadas e amadurecidas por novos conhecimentos, não só geradores de alguém mais capacitado tecnicamente, mas sim de profissional e cidadão mais capaz de ler o cotidiano de sala de aula e se adaptar positivamente a esse estimulo (BELLONI, 2001).

Uma vez que alguns dos professores denominaram esse processo de formação como diretamente um produto de programas de formação disponibilizado em determinados intervalos de tempo, e alguns desses “programas” foram nomeados pelos entrevistados, foi questionado como seriam esses programas. Assim, a segunda pergunta da entrevista foi:” Como são/ocorrem os programas de formação continuada?” Trazendo as seguintes falas dos professores (1, 5 e 6):

> “O PNAIC, por exemplo, e o Pró- Letramento são programas, né? Que são desenvolvidos com o professor para melhorar a prática, né? O SOMA que tá aí, tá chegando, mas na minha concepção não chegou ainda, porque um programa, ele não chega sem nenhuma informação né? Assim só a formação dita e não tem nenhum arquivo, nenhum livro que você possa ter acesso.” (Entrevistado 1).
> “Sim. Participei até o ano passado do PNAIC, né? E fora o PNAIC eu sempre estou assim: as vezes faço pequenos cursosque a própria internet oferece. Eu fiz uma inscrição em um que quem tá oferecendo é até o “Instituto Natura”. É um curso maravilhoso que é voltado para a leitura.” (Entrevistado 5)
> “Tive oportunidade de participar de várias já. Gostaria de destacar o PNAIC que foi o último curso, no qual participei durante cinco anos. Três anos como cursista, dois como ministrante. Foi uma experiência bastante valiosa. Gostaria de destacar também o gestar da aprendizagem, que foi um curso que me ajudou bastante pra formação da segunda etapa do meu trabalho. O alfabetização solidária, do qual participei também durante dois anos e meio. Esses três cursos eu destacaria como fundamentais no meu percurso profissional.” (Entrevistado 6).

As falas dos entrevistados destacam a importância dos programas de formação continuada como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pró-Letramento e o SOMA, bem como outras iniciativas que contribuem para o aprimoramento da prática docente. Esses depoimentos revelam percepções distintas sobre a eficácia e a implementação desses programas, além de enfatizarem a busca contínua dos professores por cursos e formações que atendam às demandas pedagógicas.

O primeiro entrevistado faz uma observação crítica sobre o SOMA, apontando que, embora o programa esteja sendo implementado, ele ainda não cumpriu seu papel

de forma eficaz, pois falta material de apoio como livros ou arquivos que possam guiar o professor na aplicação do conteúdo em sala de aula. Essa crítica reflete uma visão de que a formação continuada deve ser mais do que a simples oferta de cursos teóricos; ela precisa ser acompanhada de recursos práticos e materiais de apoio que auxiliem o professor a implementar as novas metodologias e práticas aprendidas no curso. Dessa forma, a percepção do entrevistado destaca a importância de uma articulação clara entre a teoria apresentada nas formações e as ferramentas concretas que o professor poderá utilizar no cotidiano escolar.

Já o segundo entrevistado reforça o valor do PNAIC, do qual participou até recentemente, e destaca a sua busca constante por novos cursos, mesmo aqueles que não são oferecidos diretamente pelo governo, mas que podem ser acessados pela internet, como o curso promovido pelo Instituto Natura, voltado para a leitura. Esse depoimento aponta para a autonomia do professor em sua formação continuada, indicando que ele não depende apenas dos programas oficiais, mas também busca, por conta própria, capacitações que complementem sua prática docente. Esse comportamento reflete uma postura ativa frente às necessidades da sala de aula, em que o professor assume o protagonismo em sua formação ao identificar oportunidades que possam enriquecer seu repertório pedagógico.

O terceiro entrevistado oferece uma perspectiva bastante positiva sobre os programas de formação continuada, destacando especialmente o PNAIC, no qual participou por cinco anos, tanto como cursista quanto como ministrante. Para ele, o PNAIC foi uma experiência valiosa, que não só enriqueceu seu percurso profissional, mas também ofereceu a oportunidade de compartilhar conhecimento com outros professores. Além disso, o entrevistado menciona outros cursos, como o “Gestar da Aprendizagem” e o “Alfabetização Solidária”, que ele considera fundamentais para sua prática. A experiência desse professor demonstra o impacto que uma formação contínua e de longo prazo pode ter no desenvolvimento profissional do docente, especialmente quando ele também exerce o papel de formador, aprofundando seu próprio aprendizado ao ensinar outros educadores.

A análise desses relatos sugere que a formação continuada, seja por meio de programas governamentais como o PNAIC, Pró-Letramento e SOMA, ou por meio de iniciativas autônomas de busca por cursos, é vista como um elemento central para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, os entrevistados destacam diferentes dimensões desse processo: enquanto uns criticam a falta de materiais e

suporte técnico adequado, outros valorizam o caráter formativo e colaborativo dos programas, e alguns evidenciam sua própria capacidade de buscar novas oportunidades de aprendizado. A formação continuada, portanto, não se restringe à participação em programas formais, mas envolve também a iniciativa individual do professor em construir seu próprio percurso formativo, seja por meio de formações oferecidas por instituições ou pela busca pessoal de novos conhecimentos. Isso reforça a necessidade de programas de formação que não apenas ofereçam cursos de qualidade, mas também garantam a disponibilização de recursos práticos e o suporte contínuo, para que os professores possam implementar o que aprenderam de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

É importante descrever a respeito do programa mencionado pelos entrevistados: primeiro se refere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cuja a sigla é Pnaic. Diz respeito a um ato formalizado pelos governos e o Distrito Federal que objetiva garantir que as crianças de até oito anos sejam alfabetizadas.

O segundo programa mencionado é o Programa Soma, ou seja, refere-se ao Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. Esse programa foi estabelecido conforme o Decreto 37.234 de 14 de fevereiro de 2017 e, possui a intenção de superar os desafios mais recorrentes oriundos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública, como: alfabetização, letramento e déficits de aprendizagem.

Como o fundamento básico, primário ou premissa número um da formação continuada é aquisição de novos conhecimentos (entendendo que essa é somente uma parcela dos objetivos do processo), na terceira questão da entrevista foi perguntado sobre o conteúdo dos cursos de formação e sua contribuição efetiva para a formação e os resultados práticos: “Qual a contribuição efetiva dos conteúdos dos cursos para a formação?” E, a quarta questão, na sequência: “Quais os avanços práticos da formação continuada na educação?” Assim, se coletou as seguintes declarações:

> “Inovações é modelos novos, coisas diferentes para você melhorar sua prática, né? Subsídio é uma ajuda para o professor, ele traz para o professor, ou seja, apresenta ao professor algo que ele possa utilizar, pesquisar, para melhorar sua prática…” (Entrevistado 1)
>
> “Os avanços são os novos métodos de trabalhar as disciplinas, usando várias formas, tais como: jogos, brincadeiras, quebra cabeça,etc ” (Entrevistado 2)
>
> “Assim: porque você sabe que hoje em dia, a cada dia que passa, surgem novas técnicas, novas descobertas, o ser humano ele tá em busca de aprender mais, de conhecer mais e se você ficar

> naquelade só ficar com aquele mesmo conteúdo, mesmo discurso, mesma prática. Aquilo não vai mais servir daqui um tempo para o seu trabalho, para a pessoa que você tá trabalhando com ela, pra o seu cliente, seu aluno, entendeu? Não pode mais servir, porque a cada dia que passa eles estão buscando mais coisas novas. Eles estão vindo com uma bagagem que se a gente não acompanhar, a gente estaciona." (Entrevistado 3)
> "Eu aprendi a fazer exatamente sequências didáticas, no qual eu já vinha fazendo. Mais não sabia como trabalhar de forma diferente. E com as minhas formações que eu fiz, eu pude juntar o que eu sabia com uma prática mais organizada." (Entrevistado 4).
> "É muito bom porque motiva o professor, você fica conectado com o que é mais atual. E muitas vezes você já trabalha aquilo, mais não tem muita consciência. Como as habilidades que é pra gente, até uma palavra assim, nova. Que antigamente não se falava muito: - vamos desenvolver as habilidades dos alunos. Hoje em dia a gente sempre trabalha em cima disso, né? Faz os planos de aula pensando nessas questões. Mais eram coisas que a gente já trabalhava. Então, quando a gente participa dos cursos vai até atualizando esses vocabulários. É muito bom, eu gosto." (Entrevistado 5)
> "São vários. Dentre eles eu destacaria a troca de experiências entre os profissionais, a aquisição de experiências que se vai conseguindo no decorrer do curso, essas são as vantagens fundamentais. E a melhor preparação através de estudos, debates, de conversas informais, troca de experiências em geral." (Entrevistado 6)
> "Os avanços são os novos métodos de trabalhar as disciplinas, usando várias formas, tais como: jogos, brincadeiras, quebra-cabeça,etc." (Entrevistado 7).

As falas dos entrevistados evidenciam a importância das inovações e dos avanços na prática pedagógica, sendo apontadas como fundamentais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Cada professor traz uma visão que reflete tanto a necessidade de adaptação às novas demandas educacionais quanto o impacto direto dessas mudanças em sua prática profissional.

O primeiro entrevistado define inovações como novos modelos e ferramentas que trazem subsídios para o professor. Ele enxerga a inovação como uma ajuda prática, oferecendo ao docente recursos e técnicas que podem ser aplicados em sala de aula, melhorando o trabalho pedagógico. Esse entendimento sugere que as inovações são vistas como oportunidades de aperfeiçoamento e pesquisa, ajudando o professor a se adaptar a novas práticas.

Já o segundo e o sétimo entrevistados mencionam o uso de jogos, brincadeiras e quebra-cabeças como exemplos de avanços na educação, destacando a diversificação dos métodos de ensino. Para esses professores, as novas

metodologias lúdicas são formas eficazes de engajar os alunos, trazendo maior dinamismo para as aulas. Eles reconhecem que tais abordagens contribuem para uma aprendizagem mais interativa, o que pode facilitar a assimilação dos conteúdos.

O terceiro entrevistado aborda a questão de maneira mais profunda, destacando a necessidade de constante atualização. Ele observa que o professor, assim como seus alunos, deve estar em busca de novas técnicas e descobertas, sob o risco de estagnar. A prática pedagógica, segundo ele, precisa acompanhar as mudanças, caso contrário, as abordagens tradicionais podem se tornar inadequadas diante das novas expectativas e conhecimentos trazidos pelos alunos. Sua fala reflete uma percepção de que a educação é um processo dinâmico, em que os professores precisam se reinventar para manter a relevância do ensino.

O quarto entrevistado oferece um exemplo concreto de como a formação continuada foi importante para sua prática. Ele menciona que aprendeu a trabalhar com sequências didáticas de maneira mais organizada, integrando o que já sabia com novas abordagens adquiridas nas formações. Essa fala mostra que a inovação não está apenas na adoção de práticas completamente novas, mas também na reorganização e no aprimoramento de técnicas já conhecidas, tornando o ensino mais eficiente e direcionado.

O quinto entrevistado ressalta a importância da formação continuada para manter o professor atualizado e consciente de novas terminologias e práticas. Ele menciona, por exemplo, o conceito de habilidades, que passou a ser mais valorizado nas discussões pedagógicas. A formação, para ele, permite não só que o professor continue aplicando práticas conhecidas, mas também que o faça de forma mais consciente e planejada. Essa atualização constante motiva o professor e o mantém alinhado às novas exigências educacionais.

Por fim, o sexto entrevistado destaca a troca de experiências entre os profissionais como um dos aspectos mais valiosos da formação continuada. Para ele, a socialização de práticas pedagógicas, estudos e debates enriquece o processo formativo, permitindo que os professores aprendam uns com os outros. Ele valoriza a colaboração entre os colegas como uma forma de adquirir novas experiências e desenvolver ainda mais sua prática, apontando para o caráter coletivo e colaborativo da formação docente.

Os depoimentos refletem a importância da inovação e dos avanços pedagógicos na formação continuada dos professores. A busca por novos métodos e

técnicas, o aprimoramento de práticas já conhecidas e a troca de experiências entre os colegas são elementos que potencializam a qualidade da educação. A formação continuada, portanto, é vista como um processo indispensável para que os docentes se mantenham atualizados e aptos a responder às demandas da sociedade contemporânea e às expectativas dos alunos.

A respeito disso, como uma das contribuições da formação continuada, despertar a prática reflexiva e abrir caminhos para novas metodologias nos professores, de acordo com Nadolny (2014, p.3):

> Assim, precisa possibilitar aos profissionais a reflexão e a (re) construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra.

Assim, a formação básica inicial já foi considerada suficiente para que o indivíduo estivesse apto para a vida profissional como um todo. Em tempos atuais com a crescente evolução de tecnologias e novos conhecimentos, tornou evidente a necessidade de aperfeiçoamento constante para os profissionais da educação. Portanto, a formação é um contínuo no desenvolver do tempo de atuação integrando as mudanças socais e metodológicas (RODRIGUES, 1993).

Entretanto, apesar do reconhecimento da importância da formação continuada para as atividades cotidianas do professor, foram relatadas dificuldades para adaptar muitas dessas novas ferramentas para a realidade local, ou deficiente na disponibilidade de recursos para sua prática. Dessa forma, a quinta pergunta foi: “Quais as dificuldades encontradas para colocar em prática o que se aprende nos cursos de formação continuada? Descreva-as.” Na sequência, as respostas dos entrevistados abaixo:

> “Porque primeiro tem que o professor querer também, né? Ter o interesse de colocar em prática e não são todas que atendem a necessidade do professor. ... Porque eu acho que isso aí varia, né? Às vezes eles se desmotivam por falta de material, por falta de apoio e às vezes eles realmente não têm interesse de ser um bom profissional. Ele não é um bom profissional, a gente tem que ser realista nisso aí. Às vezes o professor tá ali somente para dar aquela aula de todo jeito e ganhar o seu salário.” (Entrevistado 1)
> “Deveria ser com tempo disponível para exercer tais tarefas sugeridas pelo programa.” (Entrevistado 2)
> “Bem, uma das fragilidades é não bater, muitas vezes, com o

> horário que a gente tem disponível, né? Muitas vezes é jogado assim pra gente e que a gente tem que se adequar a eles. Outra dificuldade é assim: tem profissionais que vai fazer a formação e eles não estão preparados para dar aquela formação. E muitas vezes também a gente quer nessas formações algo novo e não encontra." (Entrevistado 3)
> "Muitas vezes não tem tempo suficiente para as discussões." (Entrevistado 4)
> "Não. Eu não acho que as formações tenham deficiências. Elas trazem essas ferramentas, né? Agora quando vamos aplicar é que vêm as deficiências. Porque quando a gente lança esses novos conhecimentos na prática mesmo, que é o laboratório, a sala de aula,é que vamos ver o que funciona e o que não funciona. Em muitos casos tem as limitações de cada aluno, tem as questões familiares. Que existem muitas questões que se a família ajudasse a nossa prática seria bem mais vantajosa. Eu não acho assim, as formações com deficiência não, eu vejo as dificuldades na prática." (Entrevistado 5)
> "Claro que tudo existe os prós e os contra. Nesse caso fragilidades que a gente ver e eu acho que não é só nos cursos. Alguns é quesão colocados de cima para baixo sem que o profissional possa escolher a formação. Em algumas circunstâncias é meio que forçada a situação e isso acho que traz algum prejuízo nessa reflexão. Mais no geral os cursos são muito positivos." (Entrevistado 6)
> "Deveria ser com tempo disponível para exercer tais tarefas sugeridas pelo programa." (Entrevistado 7).

As falas dos entrevistados destacam as dificuldades e fragilidades percebidas nos programas de formação continuada, refletindo diferentes perspectivas sobre os desafios enfrentados pelos professores na sua implementação prática. Embora muitos reconheçam o valor desses programas, as barreiras estruturais, temporais e motivacionais afetam a eficácia das formações.

O primeiro entrevistado aponta para uma questão fundamental: a motivação e o comprometimento pessoal do professor. Ele sugere que, para que a formação continuada seja eficaz, é essencial que o docente tenha interesse e vontade de aplicar o que foi aprendido. No entanto, ele também reconhece que muitos professores se desmotivam devido à falta de material e apoio, e, em alguns casos, pela ausência de interesse em se tornar bons profissionais. Essa crítica revela um problema de comprometimento e profissionalismo, indicando que, para que a formação tenha impacto, é necessário que os professores estejam engajados e vejam valor no seu desenvolvimento contínuo.

A segunda e a sétima falas apontam para uma questão estrutural importante: a falta de tempo para realizar as tarefas e atividades sugeridas pelos programas. Essa

limitação temporal é percebida como uma barreira significativa, já que a carga horária e as demandas da rotina escolar não permitem que os professores se dediquem plenamente às formações. Essa crítica destaca a necessidade de que as formações considerem o tempo disponível dos professores e sejam adaptadas à realidade do dia a dia escolar.

O terceiro e o quarto entrevistados aprofundam essa questão, mencionando a dificuldade de conciliar os horários das formações com as demandas pessoais e profissionais. O terceiro entrevistado também ressalta um ponto importante: a qualidade dos formadores. Segundo ele, nem sempre os profissionais responsáveis pelas formações estão devidamente preparados para ministrá-las, o que compromete a qualidade do aprendizado. Além disso, ele expressa a expectativa de encontrar conteúdos novos nas formações, algo que, muitas vezes, não acontece, gerando frustração e desmotivação.

O quinto entrevistado traz uma visão diferenciada, afirmando que as deficiências não estão nas formações em si, mas na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Ele observa que é no cotidiano da sala de aula que surgem as limitações, principalmente relacionadas às condições dos alunos e ao apoio familiar. Essa percepção aponta para a complexidade de traduzir os conhecimentos teóricos em práticas eficazes, já que a realidade escolar é permeada por diversos fatores externos, como as condições socioeconômicas e familiares dos alunos, que afetam diretamente o sucesso das práticas pedagógicas.

O sexto entrevistado, embora reconheça que os cursos são, em sua maioria, positivos, critica a maneira como alguns programas de formação são impostos de forma hierárquica, sem que o professor tenha a oportunidade de escolher a formação que mais atende às suas necessidades. Ele sugere que essa falta de escolha prejudica o engajamento e a reflexão crítica dos docentes, já que a obrigatoriedade de participar de formações impostas pode gerar uma sensação de desconexão entre as necessidades reais dos professores e os conteúdos oferecidos. Contudo, ele ressalta que, apesar dessas fragilidades, os cursos têm um impacto positivo no geral.

Em síntese, as falas dos entrevistados revelam que, embora as formações continuadas sejam consideradas valiosas, existem desafios significativos em sua implementação. A falta de tempo, a qualidade dos formadores, a obrigatoriedade de participar de cursos impostos e a dificuldade de aplicar o conhecimento na prática são apontados como fragilidades que afetam a eficácia desses programas. Além disso, a

motivação e o comprometimento dos professores também são elementos cruciais para o sucesso das formações, evidenciando que a formação continuada só atinge seu objetivo quando há uma conjugação de condições adequadas e disposição pessoal para a aprendizagem e a aplicação dos conhecimentos.

Em relação ao interesse do professor, como mencionado pelo Entrevistado 1, Perrenoud (2000) ressalta que o professor precisa conhecer novas competências necessárias para a sua prática no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ir em busca de novos conteúdos para criar novas didáticas no exercício de ensinar.

Assim, se evidencia que, apesar dos indubitáveis avanços nos processos metodológicos de apoio e fomento ao desenvolvimento do professor, há muitas lacunas a serem preenchidas, pode ser devido a diferentes realidades dos professores em cada escola, assim como também de forma local e regional. Devendo haver redimensionamento dos planejamentos de atividades, cursos e demais ferramentas de formação continuada com um olhar mais particularizado ao contexto local (NÓVOA, 1997).

Atrelado à formação continuada, está o planejamento pedagógico, que organiza, acompanha e avalia se o organograma de métodos e conteúdo de atividades diárias dos professores foi eficiente no processo ensino-aprendizagem. Como já discutido na primeira sessão deste capítulo, o planejamento pedagógico nem sempre é elaborado na própria escola, o que causa insatisfação nos docentes em face de sua realidade. Nesse sentido, a sexta pergunta foi: “Na sua opinião, por que o planejamento pedagógico deve ser elaborado pela própria escola?” O entrevistado 1 deu a seguinte opinião:

> “Porque as realidades são diferentes. Porque, ééé... Cada turma tem a sua potencialidade e a sua fragilidade e o professor vai se acomodar mais ainda. Se ele já nãoé um professor que gosta de pesquisar e mudar suaprática ele vai se acomodar só no que ele recebeu pronto e aplicar. Deu certo ou não deu, mandaram eu aplicar isso aqui. Se deu certo tudo bem, se não deu, não vou atrás. Foi o que me mandaram fazer.” (Entrevistado 1).

O depoimento do entrevistado 1 aborda uma crítica ao uso passivo das formações continuadas, ressaltando que a aplicação de práticas padronizadas sem adaptação à realidade específica de cada turma pode levar a um efeito de acomodação entre os professores. Ele menciona que as realidades de cada turma são

diferentes, o que exige que o docente tenha uma postura ativa de reflexão e adaptação dos conteúdos e métodos recebidos nas formações. Entretanto, quando o professor não tem o hábito de pesquisar e inovar em sua prática, ele pode se limitar a aplicar exatamente o que foi proposto, sem avaliar se aquilo se adequa às necessidades de seus alunos.

O entrevistado destaca a existência de dois tipos de postura: a do professor que se acomoda e segue apenas as orientações recebidas, sem questioná-las ou ajustá-las, e a do professor que busca compreender a eficácia dessas práticas na sua sala de aula, indo além do que foi sugerido. A falta de um movimento crítico, de acordo com o entrevistado, pode fazer com que o docente se desresponsabilize pelos resultados, visto que ele poderia justificar seu fracasso com a aplicação de um método imposto por outros.

Essa fala enfatiza a importância da autonomia docente e da capacidade de o professor adaptar as práticas formativas às suas realidades contextuais, ajustando-as de acordo com as especificidades de sua turma. A reflexão crítica e a disposição para modificar e inovar, mesmo diante de um conteúdo pré-estabelecido, são elementos fundamentais para garantir que a formação continuada tenha um impacto positivo. Caso contrário, a formação pode se tornar um processo mecânico, desprovido de sentido prático para o desenvolvimento educacional.

Nesse sentido, Rodrigues et al. (2017, p.22) relata que as estruturas curriculares da escola devem interagir com todos os experimentos da criança, pois:

> (...) viabilizam um protagonismo educacional estabelecido pelo encontro entre sujeitos, que em diferentes funções sociais no interior da escola exercem uma identidade mais autônoma. Ao professor é conferido autonomia intelectual de formulação curricular. À criança é conferida a possibilidade de estabelecer relações mais autônomas referente ao conhecimento e sua produção nos contextos experimentais de formação na construção de sua identidade. Nesse sentido, os saberes, os hábitos e os comportamentos interagem com os saberes da cultura sistematizada constituindo uma unidade epistemológica.

Por outro lado, a maioria dos entrevistados demonstra que são importantes essas atividades, pois trazem muitos pontos positivos para o processo de desenvolvimento profissional e pessoal deles e suas capacidades e habilidades para atuarem em sala de aula. Assim, a sétima questão foi: “Qual a importância da

formação continuada e todo o seu processo no ensino-aprendizagem? A seguir, as respostas:

> “Passei a ver e procurar novas opções para se trabalhar de modo que todos os alunos tivessem oportunidades de mostrar o seu avanço.
> Me levou a querer descobrir novas técnicas de ensino, pesquisando e trocando ideias com os colegas.” (Entrevistado 2)
> “Técnicas, métodos que a gente pudesse aplicar. Que já foi aplicado por outras pessoas e que deram certo, entendeu? Porque tem algumas pessoas que nas apresentações, nos trabalhos elas fazem algumas coisas,mas nada novo. A maior preocupação das pessoas e minha também que eu escuto falar nessas formações é: “Ah! Isso aí eu já sei, isso eu já sei fazer, a gente quer algo novo. Mas esse algo novo não aparece”. A gente participa das formações em busca disso, de algo novo. Quando na verdade às vezes não é mais nem algo novoé o que a gente já sabe fazer. 50%, 40%,60% às vezes é isso.” (Entrevistado 3)
> “É como eu te falei: tem algumas coisas que a gente não sabe, né? Não é tudo. A minoria, mas já é um avanço, né? Algo que foi dado, um comentário que a gente escutaentre as colegas. O aproximar, o conhecer outras pessoas, outras experiências, outras vivências. Mas amaior parte é negativa.” (Entrevistado 3)

As falas dos entrevistados 2 e 3 revelam tanto o desejo por inovação nas práticas pedagógicas quanto a frustração com as formações continuadas que, muitas vezes, não apresentam conteúdos realmente novos. O entrevistado 2 destaca uma postura proativa de buscar novas opções e técnicas de ensino que ofereçam oportunidades para o desenvolvimento de todos os alunos. Ele menciona que a troca de ideias com os colegas e a pesquisa constante são elementos fundamentais para aprimorar suas práticas pedagógicas, indicando uma visão positiva sobre o potencial transformador das formações continuadas quando há abertura para a aprendizagem colaborativa.

Por outro lado, o entrevistado 3 expressa um sentimento de insatisfação com a repetição de conteúdos nas formações. Ele afirma que, em muitos casos, as técnicas e métodos apresentados já são conhecidos pelos professores, o que gera a percepção de estagnação, uma vez que os profissionais procuram por algo novo que raramente aparece. Essa busca por inovação contrasta com a experiência de muitos professores, que se deparam com formações que repetem práticas já aplicadas e que não trazem novidades substanciais. O entrevistado também enfatiza que uma parte positiva dessas formações é a troca de experiências com outros docentes, mas ressalta que,

de maneira geral, o conteúdo não atende às expectativas de transformação e avanço.

As falas revelam duas faces da formação continuada: uma que valoriza o aprendizado contínuo e a troca de experiências como forma de crescimento profissional, e outra que critica a falta de inovação e a repetição de práticas já conhecidas. Isso evidencia a necessidade de que os programas formativos ofereçam conteúdos realmente diferenciados e adaptados às demandas dos professores, promovendo, assim, um impacto positivo na prática docente.

Para Freire (2006) seres humanos são inacabados, ou seja, está constantemente em busca de sua formação. Nessa inconclusão é que se baseia a educação como processo permanente e contínuo. O ser se torna educável a partir do momento em que se reconhece como inacabado. Portanto, o ser humano não é produto da mera educação, mas da sua consciência e de seu anseio em aprender. Por isso, a oitava pergunta foi: “Cite as melhorias que a formação continuadaproporcionou ao exercício da sua profissão. Comente a respeito.” Obtiveram-se as seguintes respostas:

> “É muito bom porque motiva o professor, você fica conectado com o que é mais atual. E muitas vezes você já trabalha aquilo, mais não tem muita consciência. Comoas habilidades que é pra gente, até uma palavra assim, nova. Que antigamente não se falava muito: - vamos desenvolver as habilidades dos alunos. Hoje em dia a gente sempre trabalha em cima disso, né? Faz os planos de aula pensando nessas questões. Mais eram coisas que a gente já trabalhava. Então, quando a gente participa dos cursos vai até atualizando esses vocabulários. É muito bom, eu gosto.” (Entrevistado 5)
>
> “É, além de trazer assim esses recursos, né? Melhorou nas questões de procurar sempre contextualizar os conteúdos. A gente já fazia isso, mais hoje em dia a gente faz com mais intensidade. Até mesmo as provas, eu sempre gosto de colocar com base em textos pra eles terem oportunidade de ler, de pesquisar, de lançar o pensamento deles no papel, né?” (Entrevistado 5)
>
> “São vários. Dentre eles eu destacaria a troca de experiências entre os profissionais, a aquisição deexperiências que se vai conseguindo no decorrer do curso, essas são as vantagens fundamentais. E a melhor preparação através de estudos, debates, de conversas informais, troca de experiências em geral.” (Entrevistado 6)
>
> “Nós podemos observar a melhoria no trabalho de muitosprofissionais. Inclusive no avanço, embora com dificuldades, da questão da inclusão, vou citar esse exemplo. Os profissionais hoje em dia tem buscado subsídio para melhorar a prática e em geral nisso aí. Mais existem vários outros fatores que potencializam o trabalho dos profissionais.” (Entrevistado 6)
>
> “Reflexão sobre o que está correto e o que está inadequado em minha prática pedagógica. Isso me ajudou. Em algumas situações eu pude perceber que existem fragilidades no desenvolvimento do meu trabalho. Em outras oportunidades eu vi que fiquei aquémna questão dos planejamentos. E em outras situações meajudaram as formações

> continuadas em virtude de ter trocado experiências com os colegas. E aí aproveitei algumas situações que me favoreceram numa prática melhor desenvolvida na sala de aula.” (Entrevistado 6)
> “Eu acho que até já respondi anteriormente. Quando eu pude refletir melhor sobre o que eu estou acertando e que estou deixando de acertar. ” (Entrevistado 6)
> “Me levou a querer descobrir novas técnicas de ensino, pesquisando e trocando ideias com os colegas. ”(Entrevistado 7)

Os depoimentos dos professores refletem uma apreciação significativa em relação à formação continuada, destacando como essas experiências têm influenciado positivamente suas práticas pedagógicas. A motivação e a atualização profissional são temas recorrentes nas falas dos entrevistados, revelando que a formação não apenas enriquece seu conhecimento, mas também renova sua paixão pela profissão.

Um dos entrevistados menciona que, por meio das formações, passou a ter uma consciência mais clara sobre as habilidades que deve desenvolver nos alunos, um conceito que ele destaca como relativamente novo em sua prática anterior. Essa conscientização não só altera o planejamento de suas aulas, mas também possibilita um engajamento mais profundo com os alunos, pois ele agora se sente mais capacitado para aplicar estratégias que visam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Outro ponto relevante é a ênfase na contextualização dos conteúdos. Um entrevistado destaca que, embora já realizasse essa prática antes, as formações contribuíram para que ele a intensificasse, promovendo uma abordagem mais relevante e conectada com a realidade dos alunos. A troca de experiências entre colegas, mencionada por vários professores, se revela como um componente essencial das formações, permitindo que compartilhem práticas bem-sucedidas e aprendam uns com os outros. Essa interação fortalece a comunidade docente e cria um ambiente propício à inovação e ao crescimento profissional.

Além disso, os relatos evidenciam uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Um professor menciona que as formações o ajudaram a identificar fragilidades em seu trabalho e a perceber áreas em que poderia melhorar, especialmente em relação ao planejamento. Essa autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois permite que os educadores ajustem suas abordagens e busquem formas de aprimorar o ensino.

A busca por novas técnicas de ensino e a troca de ideias com colegas foram

destacados como resultados das formações, indicando que os professores estão não apenas absorvendo informações, mas também se engajando ativamente na pesquisa e na implementação de metodologias inovadoras. Essa disposição para descobrir e experimentar novas práticas é um sinal positivo de que as formações estão contribuindo para um ambiente educacional dinâmico e em constante evolução.

Portanto, os depoimentos revelam que a formação continuada é vista como um fator crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes refletir sobre sua prática, atualizar-se em relação às novas demandas educacionais e compartilhar experiências que enriquecem a prática pedagógica. A valorização da formação continuada e o reconhecimento de suas contribuições para o aprimoramento da alfabetização são passos importantes para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Como descrito na maioria das respostas dos entrevistados, a capacidade de incitar a reflexão nos professores produzida pela formação continuada, é compreendido por Alarcão (2005, p.176) como uma importante característica presente nos professores no processo de produção do conteúdo pedagógico, pois eles:

> (...) desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porquerefletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à suaprópria comunidade profissional.

Os professores desempenham um papel fundamental na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, pois não são apenas executores de normas e teorias, mas também mediadores de aprendizagens significativas. A interação que ocorre entre o conhecimento científico e sua aquisição pelo aluno é um processo dinâmico que envolve não apenas a transmissão de informações, mas também a construção conjunta do saber. Nesse sentido, o professor é um agente ativo que, ao refletir sobre sua prática, adapta e contextualiza o conhecimento de acordo com a realidade e as necessidades de seus alunos.

Além disso, a relação entre o professor e o aluno é essencial para o desenvolvimento de um ambiente educacional saudável e produtivo. Essa interação

deve ser baseada no respeito mútuo, na empatia e na valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Quando os professores reconhecem a singularidade de cada aluno e se esforçam para compreender suas realidades, tornam-se mais eficazes na promoção de aprendizagens significativas.

O papel da escola como instituição também é central nesse processo. Ela não deve ser vista como um espaço isolado da sociedade, mas sim como um agente que interage com a comunidade. As práticas pedagógicas devem considerar o contexto social e cultural dos alunos, promovendo uma educação que reflita e responda às realidades da vida fora da sala de aula. Essa conexão entre a escola e a sociedade é crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ao enfatizar que os professores têm um papel ativo na educação, o texto desafia a visão tradicional que os vê apenas como transmissores de conhecimento. Os educadores são chamados a se envolver em um processo reflexivo, que considera suas experiências e a realidade em que atuam. Essa abordagem requer que os professores se tornem pesquisadores de sua própria prática, investigando como suas metodologias impactam o aprendizado e buscando continuamente aprimorar suas estratégias pedagógicas.

O último item dessa análise de conteúdo entra em uma parte mais concreta das entrevistas, ao se referir a cursos em específico dos quais os professores participaram. As tensões e/ou expectativas relatadas aludem ao que se pode denominar de aprendizado significativo, ou seja, de alguma maneira gerou reflexão e ação (AUSUBEL, 1982).

Sobre os PCNS e PNAIC como eles são em relação aos demais programas, assim a nona pergunta foi: “De quais programas de formação continuada você participou? E a décima, última pergunta da entrevista, foi: “Qual a sua opinião a respeito desses cursos de formação continuada?” Os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

> “Bom, eu só participei do Pró-Letramento, do PNAIC e uma explanação do SOMA, né? Que eu não posso dizer que eu participei do SOMA, mas do PNAIC eu não via muito, não. Não sei se é porque eu gostei muito do PNAIC. Sou muito apaixonada pelo que apresentava no PNAIC. Então, eu acho que como programa, entendeu? No período que eu participei como PNAIC, eu não via não. Assim, eu sei que tem, mas eu não via porque ele tanto trazia o novo, como dava o material, como a gente tinha acesso a material para trabalhar. Tinha o suporte. Oprofessor tinha o suporte, o apoio. Tanto

da equipe quanto da escola. Agora, os outros não. Assim, era só o teórico. Não tinha a prática. Eles não traziam uma prática.Não fornecia o material. E o SOMA, eu acho bem frágil. Pelo menos até onde eu tô vendo." (Entrevistado 1)

"É bom, o do PNAIC, ele é bom" (Entrevistado 1).

"Bom, mudou bastante como professora da seguinte forma: porque antes, eu aprendi né? com o que foi trabalhado em forma diferente vários conteúdos. Em uma sequência de atividades trabalhar vários conteúdos, entendeu? Aonde eu consiga atingir objetivos que antes eu não atingia. Aprendi a trabalhar diversificado os jogos, entendendo o objetivo de cada um. Então eu mudei minha prática nisso aí, que eu passei a trabalhar de forma diferenciada e procurando atender todos os alunos e em momentos diferentes, claro. E eu me sinto hoje uma professora mais preparada no ciclo de alfabetização, que antes eu tinha só, éé é... era uma coisa só. Trabalhava tudo aquilo, todo ano. E com a proposta do PNAIC, isso mudou muito. Eu aprendi a trabalhar diferente com livros, com jogos, com sequências didáticas envolvendo vários conteúdos. Então eu acho que mudou bastante para positivo." (Entrevistado 1)

"Olha, quando a gente foi fazer essa formação, infelizmente a gente já tinha passado por uma prova do PNAIC. Que não teve nenhuma formação pra gente em relação como nem aplicar essa prova. Ela foi jogada assim. Como a gente já tem uma experiência de sala de aula de longos anos, a gente consegue dá conta do recado. Mais essa formação pra mim não contribuiu muitopra isso não. Porque quando eu fui pra lá, eu nem sabia que era a formação do SOMA pra você ter uma ideia, entendeu? Eu também volto a palavra dizendo que: eu estou dizendo isso que não sabia mais foi dito antes. Só que nesse momento eu não estava na sala de aula porque eu tive uns contratempos e acabei me atrasandoe eu nem ouvi e nem procurei saber de que de fato era a formação. Eu pensava que era simplesmente do PNAIC." (Entrevistado 3)

"Participei do se liga, do acelera, PNAIC e Brasil alfabetizado." (Entrevistado 4)

"Foi exatamente o que eu senti nessa última formação. Quase todo mundo tinha experiência e era minha primeira vez. Eu sai de um ciclo de 5º ano que tem prova brasil. E era o tempo todo atividades, a gente voltado pra esse outro lado e eu me deparo no ciclo de alfabetização, onde você tem um olhar diferente, você tem que enxergara criança na questão de leitura, a sua base. Então quando eu cheguei na minha formação do PNAIC, eu vi todo mundo, praticamente 90% da turma, já enfadada. Então, quando os professores começaram, eles tiveram que fazer um novo porque tinha gente nova. E, mais uma coisa corrida. Então eu acho que pra ser continuada tem que fazer essa seleção. Pra de verdade cada ano ela se aperfeiçoar e não voltar." (Entrevistado 4)

"Ah sim. Eu tenho. Eu já fiz muitas na área para trabalhar com crianças com dificuldades especiais. Já fiz SOROBAN, Essa foi ótima, foi dividida em duas fases. Eram professores do município e do estado juntos. Recebemos materiais, foram aulas riquíssimas, esse material foi ótimo. E também já fiz para trabalhar com a criança que é deficiente auditiva, já fiz formação nessa área. Nunca fiz LIBRAS, cursos não, mais já procurei cursos informais. É uma formação que eu considero muito importante a gente aprender. A gente tem que tá procurando aprender para trabalhar, nunca se sabe quando vai receber uma

> criança com esse tipo de necessidade. Deixe eu ver, fiz psicopedagogia, fiz todas as formações do PNAIC até hoje. Acho que é isso mesmo, em leitura também e o dia a dia.” (Entrevistado5)
> “O PNAIC. Foi a que eu mais gostei. Principalmente os três primeiros anos, foram nota dez, muito bom mesmo. Porque realmente tinha aquele tempo, assim: pra gente desconectar realmente e procurar desenvolver aquelas práticas. Aí, agora infelizmente ele é junto com o planejamento. Aí realmente perdeu a essência.” (Entrevistado 5)
> “Eu vou destacar novamente: PNAIC que foi o último, Gestar da Aprendizagem e o Alfabetização Solidária. Esses três que eu destaquei.” (Entrevistado 6)
> “Acho que o PNAIC teve uma parcela maior de contribuição. Embora os três eu considero como fundamentais. E destacaria também os PCNS que eu nãocitei anteriormente. Eu tive uma oportunidade de desenvolver uma experiência num curso de tempo maior no PNAIC. Então isso me favoreceu maiores potencialidades para melhorar a minha prática. Além de tudo o PNAIC traz algumas orientações muito básicas, muito diretas, muito objetivas. E nós conversávamos inclusive durante o curso como se fora receitas práticas, mas com possibilidades de nos adequarmos a nossa realidade. Isso favoreceu bastante. Eu destacaria o PNAIC como principal.” (Entrevistado 6)
> “Exatamente você dinamizar suas aulas com o uso das brincadeiras, danças, poesias e passeios transformando suas aulas em aulas atrativas.” (Entrevistado 7)

Os depoimentos dos professores entrevistados revelam uma rica diversidade de experiências e percepções em relação às formações continuadas que participaram, com destaque especial para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa variedade de opiniões oferece uma visão abrangente sobre como essas formações impactam a prática pedagógica e a forma como os educadores abordam o ensino da alfabetização.

Os relatos demonstram que, para muitos professores, o PNAIC foi considerado o programa mais eficaz. Um dos entrevistados destaca a paixão que sente pelo PNAIC, ressaltando a importância do suporte e do material oferecido, que facilitaram a implementação de novas práticas em sala de aula. Essa percepção é corroborada por outros educadores que reconhecem a contribuição significativa do PNAIC para a diversificação de suas práticas pedagógicas. Um deles menciona que a formação mudou sua abordagem, permitindo-lhe trabalhar com uma variedade de conteúdos de forma sequencial e diversificada, utilizando jogos e atividades que atendem às necessidades de todos os alunos. Essa mudança não apenas aumentou sua confiança como professora, mas também proporcionou um aprendizado mais efetivo aos seus alunos.

Por outro lado, as críticas direcionadas a outros programas, como o SOMA,

apontam para a falta de conexão entre teoria e prática. Um entrevistado expressa descontentamento com a formação recebida, afirmando que não houve suporte adequado e que as formações se restringiram a aspectos teóricos, sem oferecer as ferramentas necessárias para uma aplicação prática efetiva. Outro professor também destaca a necessidade de um planejamento mais cuidadoso para as formações continuadas, sugerindo que a seleção dos participantes deve ser aprimorada para garantir um aprendizado mais significativo e personalizado.

Os depoimentos revelam, ainda, que a experiência prévia dos educadores e o tempo de magistério desempenham um papel crucial em como eles percebem e valorizam as formações. Professores com mais anos de atuação tendem a ter uma visão mais crítica e contextualizada sobre as formações que recebem, o que pode influenciar suas expectativas e a forma como aplicam os conhecimentos adquiridos.

Além disso, os relatos de experiências em outras formações, como as voltadas para crianças com necessidades especiais, ressaltam a importância de uma formação diversificada e adaptada às demandas do contexto escolar. Os professores reconhecem que a busca contínua por atualização e capacitação é fundamental para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Em síntese, os depoimentos oferecem uma visão multifacetada sobre as percepções dos professores em relação às formações continuadas, enfatizando a importância de programas como o PNAIC, enquanto também destacam as lacunas em outras iniciativas. Essa diversidade de experiências e opiniões é crucial para informar políticas e práticas que busquem aprimorar a formação continuada dos educadores e, consequentemente, a qualidade do ensino na alfabetização.

A respeito dos programas que os professores entrevistados mencionaram nas respostas, a importância de participar desses cursos é descrita por Perrenoud (2000):

> É pouco provável que o sistema educacional imponha autoritariamente aos professores em exercício o domínio dos novos instrumentos, ao passo que, em outros setores, não se abrirá mão desse domínio. Talvez isso não seja necessário: os professores que não quiserem envolver-se nisso disporão de informações cientificas ede fontes documentais cada vez mais pobres, em relaçãoàquelas, às quais terão acesso seus colegas mais avançados (PERRENOUD, 2000, p.131),

A visão positiva em geral sobre os programas de formação continuada, (principalmente o PNAIC) é importante, uma vez que este é um dos programas mais

recentes para estudantes do ensino fundamental, lançado pelo governo federal. Na Paraíba, esse programa hoje é aplicado em parceria com o SOMA, e atinge praticamente todos os municípios do estado. O PNAIC encerrou os seus trabalhos no mês de junho deste ano. A proposta é que a partir do mês de julho o SOMA tenha sua continuidade. É um programa que ainda se encontra em fases iniciais, o seu planejamento não tem agradado muito aos professores.

5 CONCLUSÃO

O processo de formação de professores no Brasil tem um longo período de existência, pois ocorre desde os tempos da Colônia e do Império. Pode-se perceber que acontece de forma lenta e bastante distinta.

Entretanto, a formalização da profissão de educador das fases inicias, passou a receber maior atenção na década de 1960. Todas as inovações em forma de legislação, programas, cursos, planos de cargo e carreira, atividades de reciclagem passaram e seguem passando por inúmeras transformações. Atualmente, mais centradas e focadas na realidade local e regional, ainda que sejam (em sua maioria) propostas do setor federal. Apesar de todas as modernizações atuais com entendimento das diversidades locais na formação de professores, essa formação ainda não contempla a realidade do educador e da escola, assim como a das Secretarias de Educação.

O termo formação continuada também é bastante discutido quanto ao seu significado e propósito. Em uma definição mais atual, entende-se por formação continuada, como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências a partir da formação inicial. O objetivo principal deve ser entendido como algo mais do que simplesmente preencher as lacunas oriundas da formação inicial. Ela deve levar ao professor as reflexões sobre seu papel, sua individualidadee suas capacidades na atuação em sala de aula, não somente como um transmissorde conhecimento e aplicador de técnicas de ensino, mas alguém que prepara cidadãos.

Alguns autores colocam que a formação continuada deve ser uma ferramenta para ser utilizada de forma adequada, consciente e reflexiva. Somente dessa forma a escola de fato assume seu papel de um dos alicerces da formação cidadã, ou seja, um local onde professores e administração escolar estejam preparados para esse papel, tendo sua atuação de forma inteligente, criativa e adaptada à realidade. Dessa forma, é imprescindível que o aprendizado do docente seja contínuo e voltado à realidade escolar.

De fato, se faz necessário que o professor tenha atitude para discutir a prática pedagógica baseado em uma visão holística das reais necessidades do processo ensino-aprendizagem de acordo com seu contexto local.

Muito se tem planejado e realizado em termos de ações voltadas para a formação continuada dos educadores. Apesar disso, não se observa crescimento

significativo nos índices educacionais. Pode ser pela visão do que é a formação continuada como mecanismo transmissor, muito teórico, fora de contexto e alijada dos problemas práticos dos educadores e seu entorno.

Então, à luz do entendimento atual a formação continuada deve se focar em induzir (fornecendo arcabouço teórico e prático) os profissionais da educação para que estes sejam capazes de: além de interpretar o conhecimento adquirido, possam ser autônomos e apliquem esses saberes na luz da realidade do seu entorno.

Assim, é evidente que a formação do professor deve ser considerada fator imprescindível para que de fato o complexo ensino-aprendizado seja efetivo, principalmente para os estudantes das camadas menos privilegiadas da sociedade. Diversos programas são lançados, com essa finalidade alicerçando a prática docente. Entre esses programas, podem ser citados o PROFA, PRÓ-LETRAMENTOe PNAIC, cujos objetivos sejam dotar os educadores de ferramentas teóricas e práticas que possam facilitar o alcance da alfabetização para todas as crianças. O respaldo das universidades é fundamental criando, facilitando e compartilhando os mecanismos de formação.

Nesse aspecto, a universidade - geradora de conhecimento por excelência - além de trabalhar para superar a ideia de que o professor da alfabetização é mero implementador dos modelos pedagógicos, deve também buscar acompanhar e avaliar a efetividade dos programas de formação e como o professor compreende, aceita e participa dos mesmos.

Portanto, a pesquisa dentro da universidade precisa ser voltada para a realidade dentro das escolas, de como as práticas docentes ocorrem no cotidiano escolar, após a “sensibilização” do educador que participou dos programas de formação continuada. Um mapeamento dessas ações, seus resultados e anseios por parte dos educadores, constitui um dos mecanismos fundamentais para o amadurecimento e a renovação dos programas de formação continuada e a aprendizagem dos alunos.

Assim se constitui a presente pesquisa, visando traçar um perfil dos pensamentos dos educadores das escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Patos, interior da Paraíba, de forma a contribuir na produção de dados que possam retroalimentar o processo de avaliação dos programas e adapta-los à realidade da escola e dos professores.

Apesar de serem apresentadas muitas propostas nos encontros de formações

continuadas, na maioria das vezes as mesmas acabam não acontecendo, não conseguem ser praticadas. E isso se dá por falta de condições, pois a preocupação maior está em capacitar o professor. Com isso, termina-se por se esquecer a necessidade maior, que é leva-lo a refletir sobre a realidade em que se encontra e buscar soluções para transformá-la.

Sabe-se que as metodologias apresentadas nas formações visam aproximar a teoria da prática. Todavia, ainda está longe de serem encontradas as soluções cabíveis para a realidade, seja por causa de turmas muito numerosas, espaço físico precário, falta de material didático ou vários outros problemas.

Muitas vezes, a falta de participação do professor na elaboração - e posteriormente na avaliação - dos programas de formação continuada e planejamento pedagógico nas escolas não somente desestimulam, mas inviabilizam o processo de ensinagem, seja por falta de recursos ou de condições de adaptaçãoà realidade local das metodologias apresentadas nos programas. Pois, por muitas vezes, as formações não atendem à necessidade da turma que se está acompanhando, nem tampouco a sua necessidade enquanto profissional.

O professor precisa entender que as formações continuadas são necessárias para melhorar a sua prática. Precisam ter vontade de participar. E a iniciativa precisa partir deles mesmos. Isto só vai acontecer se eles começarem a fazer parte do processo de preparação. Só assim se sentirão valorizados e passarão a tomar parte efetivamente.

Evidentemente, é necessário que haja esse processo dinâmico de aquisição de conhecimento e reflexão dos professores por meio dos programas. Contudo, poderia ser até mais efetivo com maior participação dos mesmos na etapa de elaboração, fazendo parte desde o planejamento até a organização dos materiais a serem utilizados. E que ao final de cada encontro fosse realizada uma avaliação para identificar os avanços e as dificuldades encontradas na formação, fazendo, assim, os encaminhamentos necessários às autoridades competentes.

Os professores participantes da presente pesquisa são experientes, comlongos tempos de atuação em sala e aula, portanto acompanharam e/ouparticiparam de cursos de formação continuada. Cientes da importância dos mesmos, afirmaram que absorvem e usam esse conhecimento adquirido. Entretanto,encontram lacunas e falhas que necessitam ser corrigidas para aperfeiçoamento dosprogramas.

A respeito disso, dentre as ações que podem ser tomadas nesse intuito é,

primeiramente, o professor procurar novos caminhos e repensar acerca das práticas pedagógicas, uma vez que o professor é o articulador de ideias. Por meio dessa reflexão investigar o que precisa ser mudado e qual a melhor maneira de corrigir as falhas.

Sugere-se como novas estratégias criar um espaço para trocas de experiências na escola, sobretudo com práticas de incentivo ao diálogo e à criatividade integrando às práticas da formação continuada ao cotidiano escolar.

Outra sugestão seria que antes de acontecer qualquer curso de formação fosse realizada uma pesquisa para conhecer a realidade local, com visitas às escolas para saber qual a necessidade de cada professor, de cada sala de aula. E fosse levado em consideração também o horário para o desenvolvimento das formações. Seria interessante que acontecessem no horário de trabalho dos professores.

As perguntas elaboradas permitiram atingir o que se pretendeu questionar, ou seja, os professores entrevistados são cientes da importância da formação continuada para um melhor desempenho de suas atividades pedagógicas. Também percebem perfeitamente a necessidade desse processo ao longo de suas atividades em sala de aula, entendendo que as transformações na sociedade são diretas na geração de mudanças na escola e vice-versa e, sobretudo compreendem o quão importante é esse mecanismo de “reciclagem” para a construção dos indivíduos e docoletivo onde se situam.

Além de entenderem a importância da formação continuada, demonstraram que aplicam efetivamente as técnicas e metodologias aprendidas e, sobretudo, apresentam espírito crítico acerca dos diferentes programas, elencando seus pontos positivos e em que podem ser mais eficientes ao longo do processo educacional.

Dessa forma, os objetivos da presente pesquisa foram considerados atingidos e deixam espaço para reflexões em pesquisas futuras, assim como pontos dereflexão para elaboração ou ajustes aos programas de formação vindouros, deforma a serem mais condizentes com as realidades das instituições de ensino de forma local, regional e nacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. R. & HOBOLD, M. S. **Formação Continuada dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua implicação para o trabalho docente** (ISSN 1809-0249). Práxis Educacional, v. 11, p. 219-235, 2015.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

ANDRADE, A. M. **Formação continuada: o que dizem os professores da educação?** (Manuscrito). Monografia de Especialização. UEPB. 2014. Disponível em: < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6489/1/PDF%20-%20Alvarita%20de%20Melo%20Andrade.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. rev e ampl. SP: Moderna, 2006.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

ARAGÃO, J. W. M.; NETA, M. A. H. M**. Metodologia Científica.** Salvador/BA. Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. 2017.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO A.; OLIVEIRA G.M.; SILVA P.P.C.; NÓBREGA T.K.S., SOUZA J. M. **Formação continuada na prática pedagógica**: a educação física em questão. Movimento 2010; 16(4):245-62.

BARBOSA, R. R., MAIA, R. S. **Políticas educacionais para a formação de professores para educação básica**. Revista científica do ITPAC, Araguaína, v.5, n.4, Pub.3, Outubro 2012.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014.

BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara. 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123913/000830529.pdf?sequence=1> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

BRANCO, C. **A formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática.** 2008. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estados e municípios receberão 10 mil salas de recursos multifuncionais.** Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http:// www.pacto.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Ministério da Educação: Brasília, DF. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/ item/ 4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Programas de Formação Continuada. 2018.

BUENO. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CALDAS, A. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CALDEIRA, A. M. S; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. V. (Ed.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. CD- ROM.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino e aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas.** In: LONGHINI, M.D. **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EdUFU, 2011.

CARVALHO, P. L. I. **Alfabetização e letramento: caminhos de conhecimento.** Artigo científico apresentado ao de curso de Pedagogia a Distância da UFRN. 2016.

CARVALHO, R. B. **Revisitando os métodos de alfabetização no contexto do letramento.** Monografia apresentada ao Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG. Virginha. 2017.

CASTELLS, M. **Estado-Rede:** a possibilidade do Estado na sociedade informacional. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CIBEC, **Centro de Informação e Biblioteca em Educação** 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/cibec-centro-de-informacao-e-biblioteca-em-educacao> Acesso em 19 de Julho de 2018.

CONSED. **Conselho Nacional de Secretarias de Educação**. 2018 Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5b44f25b6b63e.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2018.

CURY, C. R. J. Estado e Educação na revisão Constitucional de 1926. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Campinas: CEDES, n. 55, ago/1996.

D'AVILA, C. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre.** Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.
D'ESPINDULA, T. S., FRANCA, B. H. S. **Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade.** Rev. Bioét. [Online]. 2016, vol.24, n.3, pp.495-502.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias.** Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009. Disponível em: < http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative. Montreal:** McGraw Hill, 1991.

DUTRA, M. **Educação Integral, Possibilidades e Desafios de Formação Continuada de Professores**: Um Estudo de Caso em uma Escola Privada de João Pessoa. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. UFPB. 2015.

FELTRIN, t., DUTRA, S. B., ANTUNES, H. S. ANTUNES. A Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 11, p.48-59, 2017.

FERNANDES, S. E. **O usufruto do direito à educação.** Unidade 1. 2013. Disponível em:<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/pdf/unidade1.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. In. **Perspectiva,** v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. Florianópolis, 2011.

FREIRE. P., **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, A.M.A. Paulo Freire: **Uma História de vida**. 1ª Edição Editora Villa das Letras. Indaiatuba, SP. 2006.

GARBIN, M. C.; CAVALCANTI, C. C.; ARAÚJO, U. F. de. Metodologias ativas de aprendizagem na formação semipresencial de professores: articulando teoria e prática. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 27, p. 13-28, 2017.

GERALDI. J. W. **A produção dos diferentes letramentos.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** 35(4), 65-71. 1995

GUIMARÃES, W. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão.3ºed.Papiros, 2006.

GRUMMIT J. **Saber entrevistar**. Porto: Europa-América; 1992

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana S. Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia**. Dados sobre educação do município de Patos/PB -2016. https://www.ibge.gov.br/

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B., “Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola”, In: Kleiman, A.B. (org.), **Os Significados do Letramento – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, M. B. e CORRÊA, M. B. **A Importância da Formação Continuada para Professores.** 1ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão do IFTO. Anais Eletrônico. 2010 .

LODI J. B. **A entrevista:** teoria e prática. 7ª ed. São Paulo: Pioneira; 1991

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, E., SPECHELA, L. C. Ensaios Pedagógicos.IN: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**. OPET – ISSN 2175-1773 Jul. de 2012.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Programas de Formação Continuada**. 2018.

MEDEIROS, M. V. e CABRAL, C. L. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**.1(2). Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060> Acesso em 12 de jun. de 2018.

MENDONÇA, O. S. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização. Faculdade de Ciência e Tecnologia** – Departamento de Educação. Univesp/Presidente Prudente. 2011.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 2019. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 20 de fev. de 2019. MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO,Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis**, RJ:Vozes, 2001. p.09-29.

MOREIRA, D. E., SILVA, G. M. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: X **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE**. Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba, nov., 2011, p.12192-12200.

NADOLNY, L. F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco os saberes do movimento. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/348-0.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

NEVES, M. O. **A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência.** Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. (Org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **A alfabetização é nossa! Contribuições da educação dialógica à alfabetização e ao letramento do campo:** um estudo bibliográfico. 2021. 333f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências

Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 221-284.

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevista 'em profundidade' na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: **Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais -** SIMPOI. Anais. São Paulo, São Paulo, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEREIRA, B. C. Alfabetização no Brasil: Uma História de sua História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 143-146, jan.-abr. 2013.

PEREIRA E. S. **O Exame Nacional do Ensino Médio e a Construção do Letramento e Pensamento Estatístico**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.18, n.3, pp. 1319-1343, 2016

PILETTI, C. **Didática Especial** (15ª ed.). São Paulo: Ática. 2010.

PILETTI, N. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 7ª Edição, 4ª impressão, 2003.

PORTELINHA, Â. M. S. et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular**. Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun. 2017.
POUPART, J. "A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas". In: POUPART, Jean et alli**. A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 215- 253. 2008

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d´água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, A. C. dá S. DAMASCENO, J. L., SILVA, W. A. CM e SILVA, A. C. A base nacional comum curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. **Revista Lugares de Educação** [RLE], Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 3-26, Jan./Jul. 2017.

RÖHR, F. (Org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. **Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba. V. 10, Nº 30, Maio/Agosto. 2010. ROSSI, F. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp,

2013. Disponível em: < http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2013-12/20131217152643-a_formacao_continuada_downloadunesp.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

SILVA, J. C. P. **Brasil, letramento e formação de professores: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis 2018.

SANTOS, C. **Os desafios da formação de professores nos anos 1990.** Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016. Disponível em: < https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/9937/pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

SANTOS, S. P.; MAAS, C. T. R.; SOARES, D. R. Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras. **Série pesquisa em ciências humanas**. V. 6. 2012.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: **Autores Associados**, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SASSERON, L. H ; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, 2016 - if.ufrgs.br

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.
SILVA, T. F. e PORTILHO, E. M. L. Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 473-496, jul./set. 2013.

SILVA, R. F., SGARBI, N. M. F. Q. Reflexões sobre alfabetização, leitura, escrita e o processo de avaliação. **Interletras,** ISSN Nº 1807-1597. V. 5, Edição número 23, Março/Setembro 2016.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. SOUSA, L. P. F. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade.** 2007, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

SZYMANSKI H, organizadora. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro; 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira**

Educação, n.14, p.61 a 88, 2000.

TEIXEIRA, A. C. e ALBUQUERQUE, M. C. “Orçamentos participativos: projetos políticos, partilha de poder e alcance democrático”. In: **Dagnino**, E. et al. A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME. **União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação,** 2018. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-04-2018-08-43-mais-alfabetizacao-mec-divulga-informacoes-sobre-as-atividades-do-programa> Acesso em: 16 de maio de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **SEMINÁRIO ANPED SUL, IX**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

WINKELER, M. S. B. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a formação continuada do professor alfabetizador. In**: EDUCERE XII, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 27670- 27682.

YAZAN, B. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação:** Yin, Merriam e Stake. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v.8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN. R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2015.

YIN. R. K. ***Case study research*****:** design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

ANEXO – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL

1- IDENTIFICAÇÃO Nº_____

2- ESCOLA:_____

3- IDADE_____

4- SEXO ( ) Feminino ( ) Masculino5- FORMAÇÃO:
Ensino médio: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursando Ensino Superior: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursandoPós-graduação: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursando
Licenciatura em:

6- TEMPO DE TRABALHO NO MAGISTÉRIO.

( ) anos

7- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

( ) Há menos de 1 ano( ) De 1 a 2 anos
( ) De 3 a 5 anos

( ) De 5 a 10 anos() Mais de 10 anos

8- EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

( ) Apenas nesta escola.( ) Em 2 escolas
( ) Em 3 escolas

( ) Em 4 ou mais escolas

9- VOCÊ LECIONA NO:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental – (1º ao 5º ano) ( ) Ensino Fundamental - (6º ao 9º ano)( ) Ensino Médio

PARTE II – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA?

2. COMO SÃO/OCORREM OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

3. QUAL A CONTRIBUIÇÃO EFETIVA DOS CONTEÚDOS DOS CURSOSPARA A FORMAÇÃO?

4. QUAIS OS AVANÇOS PRÁTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO?

5. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA COLOCAR EM PRÁTICA O QUE SE APRENDE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA? DESCREVA-AS.

6. NA SUA OPINIÃO, POR QUE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DEVE SER ELABORADO PELA PRÓPRIA ESCOLA?

7. QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E TODO O SEU PROCESSO NO ENSINO-APRENDIZAGEM?

8. CITE AS MELHORIAS QUE A FORMAÇÃO CONTINUADAPROPORCIONOU AO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO. COMENTE A RESPEITO.

9. DE QUAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ PARTICIPOU?

10. QUAL A SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSES CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?