



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

PETRÔNIO CAVALCANTE

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS EM FORTALEZA, CEARÁ**

REDENÇÃO-CE

2021

PETRÔNIO CAVALCANTE

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DOS
ANOS INICIAIS EM FORTALEZA, CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima

REDENÇÃO-CE

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Cavalcante, Petrônio.C364f

Formação em contexto: um estudo de caso com professoras dos anos iniciais em Fortaleza, Ceará / Petronio Cavalcante. - Redenção, 2021. 175f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof ^a. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Formação continuada. 2. Prática Pedagógica. 3. Professores de ensino fundamental - Formação. I. Título

CE/UF/BSP

CDD C370

PETRÔNIO CAVALCANTE

FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EM FORTALEZA, CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 22/09/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



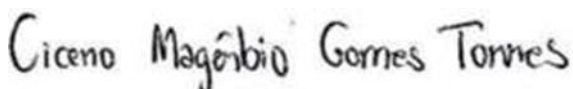
Prof.^a Dra. Francione Charapa Alves (Examinadora interna à instituição)

Universidade Federal do Cariri - UFCA



Prof.^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza (Examinadora interna à instituição)

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE/Campus Paracuru



Prof. Dr. Cícero Magêrbio Gomes Torres (Examinador externo à instituição)

Universidade Regional do Cariri - URCA

A Deus, minha fortaleza.

À minha família (pai, mãe, irmãs e irmão), por acreditar em mim, pelo cuidado, atenção, carinho, amor e compreensão.

Às minhas orientadoras, Socorro Lucena e Francione Alves, pela paciência, compreensão e partilha.

E, por último, aos professores da escola pública brasileira, principalmente aos da Escola Municipal João Saraiva Leão, localizada em Fortaleza, capital do Ceará, que todos os dias buscam maneiras de reinventar o chão da sala de aula e suas práticas pedagógicas, apesar de nem sempre disporem de tempo e de condições de trabalho favoráveis. Aqui ficam meu carinho, admiração, respeito e reconhecimento pela luta diária desses homens e mulheres, em tempos tão difíceis no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me permitir ter fé, força, humildade, coragem e disciplina na realização de mais um sonho pessoal e acadêmico, que, agora, também se tornou um sonho coletivo e social, uma vez que a minha dissertação ficará disponível à academia, aos professores e à sociedade em geral.

Aos meus pais, Francisco Cavalcante e Francisca Hermínia Cavalcante, minha base, minha inspiração, minha vida.

Aos meus irmãos, principalmente a Maria Deuzilene Cavalcante, professora da rede pública estadual e municipal, Lídia Patrícia Cavalcante, mãe da pequena Lara Cavalcante, e a Maria Ivaneide Cavalcante Monteiro, que me acolheu em sua casa quando vim morar em Fortaleza, por incentivarem e acreditarem no meu potencial, especialmente, no aspecto profissional e acadêmico.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pelo cuidado, simplicidade e serenidade pedagógica com que conduziu as orientações e pela paciência e calma que teve comigo sempre que precisei, durante o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios e optativos do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, e, principalmente, na escrita da dissertação.

Do mesmo modo, à Prof.^a Dra. Francione Charapa Alves, primeiramente por ter aceitado participar da construção deste trabalho comigo e com a professora Socorro Lima; depois, pelo cuidado, simplicidade, atenção e serenidade pedagógica com que conduziu todos os nossos encontros virtuais, do início até a defesa da dissertação, pela paciência e compreensão, por me ajudar a vencer as dificuldades e seguir em frente, além de todo o conhecimento de que pude dispor durante o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

À banca, composta pela Prof.^a Dra. Andrea Moura da Costa Souza (IFCE/Campus Paracuru) e pelo Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres (URCA), primeiramente por aceitarem participar deste trabalho, pelas contribuições significativas na qualificação e na defesa e, finalmente, por todo o conhecimento construído e compartilhado. Suas considerações foram importantes para a efetivação desta pesquisa.

Às instituições formadoras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE/Campus Maranguape, pela criação do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF).

Aos professores do PPGEF-UNILAB/IFCE, em especial Maria Socorro Lucena Lima, Elcimar Simão Martins, Elisangela André da Silva Costa, Andrea Moura da Costa Souza, Igor de Moraes Paim, Emanuel Rodrigues Almeida e Eugênio Eduardo Pimentel Moreira, pela simplicidade e serenidade que lecionam em suas aulas, demonstrando o devido rigor ético, moral, social, humano e pedagógico.

À coordenação do PPGEF, pela compreensão das particularidades de cada discente e pela busca de caminhos para cada obstáculo encontrado durante a realização do Mestrado em Ensino e Formação Docente.

Aos colegas de mestrado, especialmente à Francisca Janaína Dantas Galvão Ozório, que esteve sempre comigo durante o curso, nas atividades em grupo, nas publicações de artigos e capítulos e na participação de eventos na área da educação. Além disso, conseguimos construir uma relação de amizade e respeito mútuo. E, também, a Giovanni José Rocha Sombra, pelos trabalhos, e, principalmente, por compreender minha ausência às sextas-feiras na escola.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), pela liberação da pesquisa na Escola Municipal João Saraiva Leão, como também pelo acesso a textos e a documentos que ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, que aceitaram ser participantes da pesquisa.

À minha querida ex-orientadora de minha especialização e parceira de publicações em anais, capítulos de livros e revistas, Dra. Andréa da Costa Silva, pelo carinho, atenção e disponibilidade. Grato!

À minha amiga Francinalda Machado Stascxak, pela disponibilidade em corrigir os meus trabalhos durante o mestrado e por ter sempre palavras de conforto, de incentivo, de apoio, além da partilha pedagógica, desde a especialização que fizemos na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Gratidão!

A Wellington de Almeida Souza, companheiro, que torce por minhas realizações pessoais, profissionais e acadêmicas, que me incentiva a continuar os estudos e que, especialmente, cuidou de tudo, dentro do possível, para que eu pudesse dedicar a maior parte do meu tempo à construção da minha dissertação. Sua paciência, atenção, carinho e compreensão foram importantes para que eu pudesse encarar firme todos os momentos difíceis nesta pesquisa acadêmica.

“Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis e esses decisivos de nossos dias. [...] A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano nesse novo modo de viver”

(Zygmunt Bauman)

RESUMO

A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental configura-se como uma das premissas indispensáveis para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Trata-se de temática que abrange uma multiplicidade de conceitos e concepções ao longo da história, envolvendo desde a formação inicial, perpassando a formação continuada e contemplando também o conceito e as visões de formação contínua. Assim, a dissertação intitulada “Formação em contexto: um estudo de caso com professoras dos anos iniciais em Fortaleza, Ceará”, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente – PPGEF em associação com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e com o Instituto Federal do Ceará – IFCE, vincula-se à linha de pesquisa em Ensino e Formação. Nesse sentido, esta investigação possui como objetivo geral compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto na percepção dos professores que atuam na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza/CE. Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada com sete professoras efetivas que lecionam nos anos iniciais de uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. Os dados foram organizados de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). À vista disso, a investigação direciona-nos para a seguinte consideração: a formação em contexto do município de Fortaleza/CE, à luz das Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019) demonstra preocupação em ofertar formação continuada numa perspectiva reflexiva para os professores, considerando os seus saberes profissionais, vivências e experiências. Todavia, quando direcionamos nossos olhares para as falas das entrevistadas, percebemos que as professoras não são convidadas pela coordenação para construir a formação em contexto de forma coletiva, considerando as múltiplas problemáticas presentes no contexto de sala de aula. Além disso, os temas/assuntos desenvolvidos na formação não são discutidos e definidos pelos professores e coordenadores pedagógicos, mas sim pela SME/Fortaleza. Ressaltamos que, quando a formação em contexto acontece nessa conjuntura, compreendemos que a concepção desse processo formativo contida no documento é descaracterizada, uma vez que quem conhece a realidade de sala de aula são as professoras e a coordenação, pois estão presentes na escola diariamente. A partir desses resultados, foi possível elaborar um Produto Técnico/Tecnológico, intitulado “Cartilha Pedagógica: uma proposta de formação em contexto”, com o intuito de contribuir para o pensar e o repensar da formação em contexto, tal como seu planejamento e execução nas escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. Outrossim, esperamos que esta investigação possa inspirar novos ciclos de pesquisa com vistas a contribuir com os processos de formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza no fomento a novas práticas, novas formas de refletir, de ver e de fazer a educação. Além disso, que possa instigar condições de políticas institucionalizadas para a melhoria da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação em Contexto. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The continuing education of teachers in the early years of elementary school configures itself as one of the essential premises for improving the quality of educational services. It is a theme that encompasses a multiplicity of concepts and conceptions throughout history, ranging from initial training to continuing education and also contemplating the concept and visions of continuing education. Thus, the dissertation entitled “Training in context: a case study with female teachers from the early years in Fortaleza, Ceará”, from the Professional Master’s Program in Teaching and Teacher Training - PPGEF in association with the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB and with the Federal Institute of Ceará – IFCE, is linked to the line of research in Education and Training. In this sense, this investigation has as a general objective to understand the limits and possibilities of training in context in the perception of teachers who work in the Municipal Education Network of Fortaleza/CE. Methodologically, we chose a qualitative approach, of case study type and developed through semi-structured interviews with seven effective teachers who teach in the early years of a municipal public school in Fortaleza/CE. Data were organized according to content analysis (BARDIN, 2016). In view of this, the investigation directs us to the following consideration: training in the context of the municipality of Fortaleza/CE, in light of the General Guidelines for the Development of Pedagogical Work in Elementary School in the Municipality of Fortaleza (2019) demonstrates concern in offering continuing education in a reflective perspective for teachers, considering their professional knowledge and experiences. However, when we direct our eyes to the speeches of the interviewees, we realize that the teachers are not invited by the coordination to build training in a collective context, considering the multiple problems present in the context of the classroom. In addition, the themes/subjects developed in the training are not discussed and defined by the teachers and pedagogical coordinators, but by the SME/Fortaleza. We emphasize that, when training in context takes place at this juncture, we understand that the conception of training process contained in the document is mischaracterized, since those who know the reality of the classroom are the teachers and the coordinators, as they are present in the school on a daily basis. From these results, it was possible to develop a Technical/Technological Product, entitled “Pedagogical Booklet: a proposal for training in context”, in order to contribute to the thinking and rethinking of training in context, such as its planning and execution in municipal public schools in Fortaleza/CE. Furthermore, we hope that this investigation can inspire new research cycles with a view to contributing to the continuing education processes of teachers in the municipal network of Fortaleza in fostering new practices, new ways of reflecting, seeing and doing education. Furthermore, it can instigate institutionalized policy conditions for the improvement of Brazilian education.

Keywords: Continuing Education. Training in Context. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo	31
Figura 2 – Representação gráfica dos 6 Distritos de Fortaleza (1997-2019)	33
Figura 3 – Representação gráfica atual dos 12 Distritos de Fortaleza (2019)	34

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – IDEB de Fortaleza (2019)	35
Tabela 2 – Número de funcionários da escola	36
Tabela 3 – Nível de formação de todos os profissionais da escola	37
Tabela 4 – IDEB da E.M João Saraiva Leão (2019)	37
Tabela 5 – Trajetória profissional das professoras entrevistadas	77
Quadro 1 – Terminologias designadas à formação continuada de professores	45
Quadro 2 – Formação em contexto (2017)	70
Quadro 3 – Formação em contexto (2018)	70
Quadro 4 – Formação em contexto (2019)	70
Quadro 5 – Trajetória formativa das professoras entrevistadas	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
ABP	- Aprendizagem Baseada em Problemas
ABP	- Aprendizagem Baseada em Projetos
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFOR	- Célula de Formação de Fortaleza
UNI 7	- Centro Universitário 7 de Setembro
CIEF	- Congresso Internacional em Ensino e Formação Docente
CONEDU	- Congresso Nacional de Educação
COVID-19	- Coronavirus Disease
DCMs	- Diretrizes Curriculares Municipais
FUP	- Federação Única dos Petroleiros
FDR	- Fundação Demócrito Rocha
FUNDEB	- Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PARFOR	- Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PAIC	- Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	- Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	- Projeto Político Pedagógico

RNFP	- Rede Nacional de Formação de Professores
SRMs	- Salas de Recursos Multifuncionais
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação do Estado Ceará
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SILU	- Semana Internacional de Letras
SEPEMO	- Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades
SGE	- Sistema de Gestão Educacional
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UVA	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UNILAB	- Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVERSO	- Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	25
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	25
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS E DE ANÁLISE	28
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	33
2.4 CAMPO SOCIAL DA PESQUISA	35
2.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
2.6 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO: CARTILHA PEDAGÓGICA	39
3 PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	42
3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	42
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS DIFERENTES TERMINOLOGIAS	45
3.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES LEGAIS	48
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS INSTRUMENTALISTA, POLÍTICA E REFLEXIVA	56
4 ESCOLA E FORMAÇÃO CONTINUADA	60
4.1 ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	60
4.2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA	63
5 ANÁLISES DE DADOS: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS E O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	68
5.1 FORMAÇÃO EM CONTEXTO: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELA SME/FORTALEZA?	68
5.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO PRESENTE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INVESTIGADA	71
5.3 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	73

5.3.1 Perfil formativo dos participantes da pesquisa	73
5.3.2 Perfil profissional dos participantes da pesquisa	76
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA	78
5.5 FORMAÇÃO EM CONTEXTO	91
5.6 FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PRÁTICA DOCENTE	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A	137
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	142
APÊNDICE D	143
ANEXO A	146
ANEXO B	149

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema “Formação de Professores” tem sido ponto de debate acadêmico e também político nas últimas décadas. Trata-se de temática que abrange uma multiplicidade de conceitos e concepções reunidas ao longo da história e que envolvem desde a formação inicial, perpassando a formação continuada e contemplando também o conceito e as visões da formação contínua.

Desse modo, esta pesquisa intitulada “Formação em contexto: um estudo de caso com professoras dos anos iniciais em Fortaleza, Ceará” consiste no registro escrito do trabalho de investigação do projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE). Tal estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “Ensino e Formação”.

Inicialmente, é importante ressaltar que a formação em contexto dentro das instituições escolares no município de Fortaleza é uma formação em serviço, portanto se caracteriza por ser uma formação continuada, que deve ser pensada a partir de uma concepção colaborativa entre coordenação pedagógica e professores, na sistematização e organização de um espaço harmonioso, democrático, participativo e reflexivo, envolvendo todos os sujeitos no processo de desconstrução e construção de concepções sobre o trabalho docente (IMBERNÓN, 2011; VASCONCELOS; BARBOSA, 2014).

Contudo, ressaltamos que, ao contrário de outras formações em serviço, para as quais os professores precisam sair de seus ambientes de trabalho e participar delas em outros espaços que, muitas vezes, são distantes dos seus locais de trabalho e de suas residências, a formação em contexto no município de Fortaleza/CE acontece dentro das escolas onde os professores desenvolvem o seu trabalho, e não recebeu essa nomenclatura apenas por essa questão, mas sim, também, por considerar os contextos que esses profissionais vivenciam na escola.

Isso posto, muito embora a minha pesquisa¹ não seja de caráter biográfico, considero importante descrever um pouco sobre minha vida, formação e trabalho, a fim de tornar compreensível a minha aproximação com a temática da formação continuada de professores, especificamente da formação em contexto.

¹ A partir desse momento, traremos o texto na primeira pessoa, pela necessidade de apresentar a minha relação pessoal e profissional com o objeto de estudo.

A temática em questão me desassossegava há já algum tempo, desde 2013, quando ainda cursava Pedagogia (2010-2014) em Jaguarétama-CE², época em que tive a oportunidade de ser professor do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos³ (MOVA-Brasil) nessa mesma cidade. Foi nesse momento que tive contato pela primeira vez com a sala de aula e com a temática “formação continuada de professores”.

O Programa organizou e ministrou formação continuada para os professores durante todo o ano de 2013, pelos menos duas ou três vezes por mês, contabilizando uma carga horária de 180 horas no final desse mesmo ano. Tal formação considerava as vidas, as vivências e os saberes dos professores, considerando ainda o contexto sociocultural no qual esses profissionais estavam inseridos. Nesse sentido, essa experiência foi relevante para o meu crescimento profissional, pois me fez refletir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que me ajudou a colocar em execução as aprendizagens apreendidas na minha graduação. Poderia classificar essa experiência como um estágio que levei para minha vida formativa e para o trabalho, ao qual faço referência nos dias atuais (2021).

Em 2015, com o término de minha graduação e sem expectativa de crescimento profissional, resolvi morar em Fortaleza/CE⁴. Na época, vi nessa cidade a oportunidade de continuar minha formação acadêmica e profissional. Infelizmente, apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda é comum, no mundo inteiro, homens e mulheres deixarem seus lares de origem em busca de melhores condições de vida, principalmente de oportunidade de trabalho.

Sabe-se que, ainda hoje, em uma grande parte das pequenas cidades brasileiras, principalmente das regiões do Nordeste e do Norte, que não têm uma distribuição de renda igualitária e democrática, a população comumente sobrevive da agricultura, do comércio e do funcionalismo público. Portanto, se eu continuasse ali, certamente não teria uma perspectiva de vida melhor. Talvez tivesse seguido a profissão dos meus pais, dos meus irmãos e dos jovens daquela cidade, os quais até hoje praticam as atividades mencionadas⁵. Hoje, vejo que

² Cidade do interior do Ceará, situada a 240 km da capital – Fortaleza/CE.

³ O MOVA-Brasil teve início em 2003, a partir de uma parceria entre a Petrobrás - por intermédio do Programa Petrobrás Fome Zero -, a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e o Instituto Paulo Freire, que dá consultoria na formação de orientadores e de monitores. Tal programa objetivou eliminar o analfabetismo, inspirado na metodologia do educador Paulo Freire (1921-1997).

⁴ Fortaleza é um município brasileiro, capital do estado do Ceará, situado na região Nordeste do país.

⁵ Não é minha intenção desmerecer essas atividades, pelo contrário, devo muito ao trabalho dos meus pais e dos meus irmãos para ter chegado aonde cheguei. Reconheço a sua importância, pois elas são responsáveis por gerar emprego para homens e mulheres de Jaguarétama/CE, mas, infelizmente, nas cidades pequenas, essas atividades não são valorizadas como deveriam ser.

minha decisão de vir para Fortaleza/CE, foi um “divisor de águas” que mudou minha vida em todos os aspectos: pessoal, profissional e formativo.

Em 2015, a Prefeitura Municipal de Fortaleza lançou um concurso público para selecionar professores pedagogos, de caráter efetivo. Apesar de pouca experiência na área docente, resolvi prestar o concurso e passei.

Em 2016, já atuando em sala de aula, comecei a participar da formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) desse município. Desde que ingressei, essas reuniões pedagógicas acontecem nos Polos de Formação⁶, ou seja, em espaços fora da escola. A partir daí, comecei a observar criticamente como os Formadores⁷ desenvolviam as formações nos aspectos teórico-práticos⁸ e se consideravam as vidas, as vivências e os saberes dos professores como ponto inicial para planejar e ministrar as formações.

Na época, mesmo com pouca experiência, já compreendia que as atividades desenvolvidas em qualquer formação de professores, seja ela inicial ou continuada, segundo as leituras anteriormente feitas por mim, no curso de Pedagogia, com base em Lima (2001), Pimenta (2002), Freire (2013), Libâneo (2017), Saviani (2019), dentre outros teóricos, tinham que proporcionar aos professores uma reflexão sobre e para o seu trabalho docente. Portanto, considero que as angústias e as (in)certezas desses profissionais deveriam ser debatidas nas formações continuadas de Fortaleza/CE.

Essa conjuntura me incomodou, e, sendo assim, comecei a refletir sobre a Política de Formação Continuada do Município de Fortaleza/CE oferecida para os professores, pois considero importante refletir de forma aprofundada sobre como esses momentos formativos estavam sendo planejados, realizados e quais contribuições deixavam para os professores. Desse modo, surgiram muitos questionamentos a esse respeito⁹.

⁶ São espaços formativos em instituições particulares que eram alugados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Essas formações aconteciam uma vez por mês.

⁷ Professores que são selecionados por meio de seleção pública para ministrar a formação.

⁸ Compreendo que os aspectos teóricos são extremamente importantes no processo da formação continuada do professor, pois esse será qualificado através de teorias que o ampararão na prática educativa. Desse modo, o professor entra na sala de aula e será capaz de recorrer às teorias estudadas para resolver alguma situação relacionada ao ensino e aprendizagem.

⁹ Dentre as perguntas que surgiram: Quem são os professores que participam da formação continuada? Quais concepções os professores têm sobre formação continuada? Como os professores vivenciam a formação continuada no município de Fortaleza? A formação continuada contribui com a construção de uma prática pedagógica reflexiva? A formação continuada contribui para a profissionalização dos professores? Quem são os Formadores de professores? Os Formadores dos professores consideraram as vidas, as vivências e os saberes pedagógicos dos professores? Os formadores também recebem formação continuada? Existe um Projeto Pedagógico que fundamenta a formação continuada de Fortaleza/CE?

Diante da necessidade de buscar respostas para essas perguntas, decidi cursar, em 2016, a Especialização *lato sensu* em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para a Educação Básica e para o Ensino Superior na Universidade Estadual do Ceará (UECE), culminando com o trabalho monográfico intitulado “Entre o formar e o formar-se: uma reflexão sobre a formação continuada de professores no município de Fortaleza”. A investigação me fez chegar às seguintes considerações:

- Os professores expressaram que a formação influenciava positivamente as suas práticas pedagógicas, embora tenham criticado a maneira como os momentos eram conduzidos pelos Formadores, como, por exemplo, a falta de inovação nos aspectos teórico-práticos;
- Mesmo com as dificuldades apresentadas, os professores mostraram compreender a importância da formação continuada para sua prática docente, pois perceberam que são momentos de aprendizagem e de troca de experiência com os seus pares. Contudo, deixaram claro que, em muitas vezes, isso não acontecia.

Através da pesquisa realizada, observei que essa formação em algum momento deixou lacunas que mereciam ser estudadas em trabalhos futuros. Propus-me, então, a continuar o estudo em curso de *stricto sensu*. Todavia, compreendia que, para cursar um mestrado, teria que me esforçar ainda mais, no sentido de aprofundar minhas leituras e produções acadêmicas sobre formação de professores.

É importante dizer que, quando estava no processo de finalização da minha especialização, a formação continuada ofertada na rede municipal de Fortaleza/CE era realizada nos Polos de Formação, mas, em 2017, passou a acontecer também dentro das escolas. Assim, o coordenador pedagógico passou a ser o responsável por planejar e ministrar a formação dentro da escola, denominada de “formação em contexto”. Por esse motivo, não tive tempo necessário para dissertar sobre essa mudança no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ainda, destaco que a vivência como aluno no curso Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para a Educação Básica e para o Ensino Superior (UECE) proporcionou-me aprofundamento nas leituras, deixando algumas marcas, não apenas pelas disciplinas cursadas ou pela própria realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas também pela oportunidade de me sentir capaz de participar de vários eventos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à pesquisa e à formação, em busca de melhorias para

minha prática docente, destacando-se alguns¹⁰ que dialogam diretamente com o meu objeto de estudo atual, por representarem um marco na minha trajetória formativa e, conseqüentemente, na minha vida profissional.

Em 2019, todas essas experiências nos âmbitos profissional e formativo culminaram no meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação com o Instituto Federal do Ceará (IFCE/Campus Maranguape). Ingressar no mestrado fez-me vislumbrar novos horizontes individuais, formativos e profissionais. E, o mais importante, a continuidade de aprofundar os estudos, agora, em particular, sobre a formação em contexto¹¹.

Ressaltamos que, assim como antes de ingressar no mestrado, buscamos fazer parcerias com colegas do curso e com professores do programa e de outras instituições, inclusive com a orientadora e a coorientadora, com o objetivo de continuar produzindo artigos para revistas e capítulos de livros que versam, dentre outras temáticas, sobre a realidade pandêmica¹² causada pela COVID-19, em particular na educação, especificamente no trabalho docente e na formação continuada de professores. Por isso, julgamos necessário, até mesmo

¹⁰A exemplo, cito:

- a) Seminário de Prática Educativas, Memória e Oralidade (SEPOMO), nas edições 2017, 2018 e 2019. É um evento científico que aconteceu na cidade de Fortaleza/CE, organizado pela UECE. O objetivo do seminário é realizar, com periodicidade anual, um encontro entre pesquisadores, professores, alunos de pós-graduação e graduação e demais interessados em discutir a Educação, História da Educação e Formação de Professores;
- b) III Encontro de Jovens Investigadores (JOINBR), evento que tem origem na Universidade de Açores/Portugal. Em 2017, foi realizado no Brasil, especificamente em Fortaleza/CE, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O seu objetivo fundamental é a problematização e a reflexão sobre a iniciação à pesquisa científica de estudantes universitários, visando à reflexão, problematização, partilha e promoção de experiências relacionadas com a iniciação à pesquisa científica por parte de estudantes universitários de licenciatura, mestrado e doutorado;
- c) VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado em Fortaleza/CE em 2019. Essa edição objetivou oportunizar discussões que valorizavam as práticas de profissionais da Educação, aproximando, cada vez mais, a universidade da escola de educação básica para a produção de conhecimentos e demandas formativas e avaliativas;
- d) IV Semana Internacional de Letras da UNILAB (SILU) 2019, realizado em Redenção/CE, pela e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Objetivou reunir pesquisadores que investigam a linguagem nas suas mais diversas manifestações, bem como as práticas de ensino que perpassam tal objeto de investigação;
- e) I Congresso Internacional em Ensino e Formação Docente (CIEF), realizado em 2020, em Redenção/CE, pela e na Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Foi um evento que reuniu professores, estudantes de graduação e de pós-graduação, técnicos da educação e demais interessados em refletir a partir do diálogo entre a universidade e a escola da educação básica.

¹¹ Nomenclatura usada pela SME de Fortaleza/CE referente à formação continuada que acontece dentro das escolas municipais, a partir do contexto vivido pelos professores.

¹² O Mestrado em Ensino e Formação Docente se iniciou presencialmente; contudo, devido à COVID-19, transmitida pelo SARS-CoV-2, a partir do segundo semestre as aulas aconteceram remotamente, assim como as orientações, qualificações e defesas. É importante dizer que o segundo semestre, previsto para acabar na primeira metade de 2020, foi interrompido, reiniciando apenas em agosto de 2020.

pela questão da divulgação e fonte de pesquisa, mencionarmos tais publicações (APÊNDICE A).

Vale salientar que o percurso descrito de estudos, de pesquisas, de produções e escrita da dissertação ocorreu paralelamente ao exercício de minha profissão docente. Esse fato proporciona-nos uma reflexão a respeito de como os professores estudantes de cursos de mestrado e doutorado conseguem conciliar estudos e trabalho

Dando continuidade, a escola é compreendida como um ambiente pedagógico que propicia aos professores refletir sobre e para a sua prática docente. Sendo assim, Imbernón (2016, p. 151) conceitua a formação em contexto como a “modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente que deve considerar as vidas, as vivências e os saberes docentes desses professores para esse momento acontecer de forma reflexiva”.

Assim, a escola toma o seu lugar de origem, de formar, caracterizando-se por ser um espaço formativo possível de construir e estruturar uma formação colaborativa, entre coordenação pedagógica e professores, para juntos debaterem assuntos referentes ao ensino-aprendizagem, ao planejamento, à criação de projetos pedagógicos, à estratégia de avaliação, a instrumento metodológico, didática, dentre outros. Além disso, é preciso discutir o seu próprio processo formativo, trabalho docente e problemática que envolvem os aspectos socioculturais, principalmente aqueles em torno da escola, que, na nossa compreensão, dialogam diretamente com a formação de professores.

Desse modo, a partir das ideias acima mencionadas, com base nas concepções de Freire (2013) e Imbernón (2016), surgiram e surgem ainda os seguintes questionamentos: o que é formação continuada? Como surgiu a preocupação com a formação continuada de professores da educação básica no Brasil? O que a legislação diz sobre formação continuada? A que compromissos essa formação continuada vem respondendo no Brasil? O que se entende por formação em contexto? Há algum dispositivo legal que norteia a formação em contexto? Qual é a concepção de formação continuada presente na proposta de Formação Docente do município de Fortaleza? A formação em contexto leva em consideração a vida, a formação e os saberes dos professores? O que os professores entendem por formação em contexto? Como se dá a participação dos professores na elaboração da proposta da formação em contexto? Como se dá a concretização da formação em contexto na prática cotidiana dos docentes? Qual a contribuição da formação em contexto na prática pedagógica dos professores?

Em síntese, são muitos questionamentos que vão surgindo ao longo do meu processo formativo em relação a essa temática. Afinal, sem os questionamentos, não existiria pesquisa acadêmica. Portanto, sentimos necessidade e nos propomos a encontrar respostas para essas

perguntas. Dessa forma, acreditamos que podemos contribuir de maneira significativa com a formação em contexto.

Assim, toda a minha trajetória formativa e profissional esteve voltada para a temática formação de professores, no MOVA-Brasil, na SME/Fortaleza, na especialização, nas produções e nos eventos educacionais, esforços investigativos que convergiram para que, neste momento, eu pudesse desenvolver um estudo sobre a formação em contexto no município de Fortaleza/CE.

Conforme revisão de literatura da produção acadêmica entre 2017 a 2019, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD)¹³ para este estudo em formação em contexto, encontraram-se três dissertações que dialogam de forma direta com o meu objeto de estudo.

De acordo com a pesquisa de Traldi (2017)¹⁴, os resultados apontaram que quando a formação continuada leva em consideração as problemáticas existentes dentro da escola, especificamente dentro da sala de aula, pode possibilitar a aproximação da teoria com a prática e propiciar a aceitação dos professores nos estudos propostos. Segundo a autora, especificamente na sua pesquisa, ela percebeu o diálogo, a participação e o compartilhamento de práticas que se caracterizaram como elementos importantes para o desenvolvimento profissional dentro da escola.

A pesquisa de Bitencourt (2019)¹⁵ evidenciou que, quando a formação continuada é traçada em discussões crítico-reflexivas e nas necessidades formativas, ela corrobora para a construção de concretização dos professores em relação às suas ações e tomadas de medidas na sala de aula, pois é um agente da mudança dentro da escola. Conforme a autora, os professores apresentaram mudanças significativas, especificamente nas tomadas de decisão relacionadas ao processo formativo.

¹³ Integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

¹⁴ Intitulada de “Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos”, objetivou compreender as práticas ocorridas nos encontros de formação contínua no interior da escola, que contribuíam para fortalecer a constituição do grupo de professores participantes e para o seu desenvolvimento profissional. Essa foi realizada com um grupo de professores em formação contínua, de uma escola dos anos finais no estado de São Paulo.

¹⁵ Intitulado de “Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano”, objetivou desenvolver com os professores e coordenadores pedagógicos da escola um processo de formação centrada na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos agentes escolares. Teve como colaboradoras professoras atuantes nos anos iniciais da escola SESI no município de Jandira/SP.

Os resultados da investigação de Valente (2017)¹⁶ apresentaram que as atividades formativas realizada na escola possibilitam espaço para o estudo de teorias, para o diálogo e para a troca de fundamentos e de vivências pedagógicas, corroborando para os professores compreenderem e debaterem o cotidiano da sua própria sala de aula. A autora registrou a sua dificuldade de realizar esse processo formativo dentro e centrado na escola. Todavia, essa experiência, de alguma forma, segundo ela, contribuiu com a prática pedagógica dos professores, justamente por fazer com que esses refletissem sobre o seu trabalho docente.

Sendo assim, observamos que todas as pesquisas foram pensadas e desenvolvidas dentro de escolas. Tais pesquisas mostram claramente uma preocupação com a formação em contexto, com base nas problemáticas vivenciadas pelos professores no seu cotidiano.

A partir do que já se tem escrito pelos colegas professores-pesquisadores, temos condição sistematizada de inferir e contribuir com novas concepções para o debate sobre a importância da formação continuada para a ressignificação do trabalho docente. Para tal, nos propusemos a responder à seguinte problemática: quais os limites e as possibilidades da formação em contexto na percepção de professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza/CE?

Para subsidiar a questão-problema, o objetivo geral da pesquisa foi compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza/CE. Foram objetivos específicos:

- Conhecer a proposta de formação em contexto do município de Fortaleza no que concerne às concepções teórico-legais que a sustentam;
- Investigar as ações da formação em contexto da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), no período de (2017-2019);
- Perceber como se concretiza a formação em contexto na prática cotidiana dos professores;
- Analisar se as estratégias de articulação da formação em contexto dialogam com os saberes, práticas e demandas formativas dos professores;
- Elaborar uma cartilha pedagógica com uma proposta de formação em contexto com base nos resultados da pesquisa com os professores participantes.

¹⁶ Intitulada de “A formação contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade Ribeirinha do Anauerapucu”, objetivou elaborar e analisar uma formação contínua de professores, considerando o contexto socioeducacional da escola de Ribeirinha Foz do Rio Vila Nova, e investigar em que medida as atividades proposta nesse estudo, durante o período de formação, proporcionaram espaço para a transformação da prática dos participantes.

No que diz respeito à metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental, visto que essa se preocupa com o contexto em investigação. Desse modo, para atingir nossos objetivos, decidiu-se pelo estudo de caso, visto que realizamos uma pesquisa com dez professores efetivos de uma escola localizada no município de Fortaleza, sendo dois participantes de cada série.

O alicerce teórico usado para a estruturação das análises de dados foi constituído por intermédios das categorias: formação continuada (GARCÍA, 1999; LIMA, 2001, IMBERNÓN, 2010, 2011 e 2016; PIMENTA, 2012; VEIGA, 2012; MARTINS, 2018); formação em contexto (CANÁRIO, 2001, 2004; FORMOSINHO, 2002; IMBERNÓN, 2010) e formação em contexto na prática docente (LIMA, 2001; FARMOSINHO, 2002; IMBERNÓN, 2010, 2011, 2016; dentre outros).

A análise dos dados foi realizada baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Buscando alcançar os objetivos propostos, estruturamos a pesquisa em 4 seções, além da introdução e das considerações finais.

A seção I trata-se da introdução, na qual evidenciamos, primeiramente, a pesquisa, apresentando de que maneira o tema escolhido se tornou objeto da investigação e mostrando o processo de construção da investigação. Logo em seguida, trouxemos a problematização, o objetivo geral e os objetivos específicos, inclusive o objeto do Produto Técnico/Tecnológico, e, por último, o caminho metodológico da pesquisa.

A seção II trata-se da metodologia, na qual apresentamos o percurso traçado pelo pesquisador para chegarmos a possíveis informações que respondam aos questionamentos feitos antes e durante a realização da pesquisa. Ou seja, evidenciamos a abordagem, a técnica, o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa, o campo social da pesquisa, os participantes da pesquisa, os critérios de escolha dos participantes e a coleta e análise dos dados. Além disso, apresentamos como se deu a construção do Produto Técnico/Tecnológico: Cartilha Pedagógica – os objetivos, o público-alvo, a complexidade, o impacto, a aplicabilidade, o acesso, a aderência, a inovação e a sua estruturação.

Na seção III, a primeira parte do referencial teórico trata-se do processo político-histórico e a fundamentação teórico legal da formação continuada de professores da educação básica do Brasil. Abordamos aqui as diferentes concepções e terminologias usadas para designar a formação continuada de professores e as concepções de formação na perspectiva instrumentalista, política e reflexiva.

A seção IV, segunda parte do referencial teórico, trata-se da escola como espaço fundamental na formação continuada dos professores. Aqui, apresentaremos contribuições de autores que dialogam sobre a importância da escola no desenvolvimento profissional e da identidade dos professores, bem como defendem uma formação pautada na reflexividade, a partir dos conhecimentos, dos saberes e das vivências dos professores, oriundos da prática docente.

Na seção V, apresentamos a formação em contexto do município de Fortaleza, por meio das *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza* (2019) e de textos disponibilizados pela CFOR. Evidenciamos a concepção de formação continuada, especialmente sobre a formação em contexto contida no Projeto Político Pedagógico da escola investigada, e, por último, e não menos importante, o perfil profissional e formativo dos professores e as análises e discussões dos dados encontrados, junto aos participantes da pesquisa.

Na seção VI, apresentamos as considerações finais, que trazem reflexões que surgiram durante as análises das entrevistas.

2 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo principal apresentar os procedimentos metodológicos que viabilizaram compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza/CE. Sendo assim, a seguir apresentaremos a abordagem, o método, o tipo de estudo, os procedimentos de coletas e de análises, o cenário da pesquisa, o campo social da pesquisa e os participantes da pesquisa.

Além do caminho metodológico traçado por nós, apresentaremos também, nesta seção, como se deu a construção do Produto Técnico/Tecnológico: Cartilha pedagógica – os objetivos, o público-alvo, a complexidade, o impacto, a aplicabilidade, o acesso, a aderência, a inovação e a sua estruturação.

2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Por compreendermos a complexidade do objeto de estudo, optamos pelas concepções defendidas pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Tal escolha é justificável, uma vez que visamos analisar as percepções dos professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza sobre os limites e as possibilidades da formação em contexto, oportunizando uma escuta sensível crítico-reflexiva dos professores, e de igual modo debater com os autores que pesquisam a temática e que são citados nesta investigação. Logo, este estudo se preocupa em analisar se o modelo de formação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) está contribuindo com o trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2007), procura analisar os cenários humanos da maneira como são vivenciados. Nela, o pesquisador precisa se inserir no ambiente de investigação, que, no nosso caso, é a escola, buscando compreender a realidade em estudo de maneira ampla, levando em consideração todos os acontecimentos, falas, iniciativas, comportamentos, posicionamentos, crenças, valores e gestos, visando à compreensão dessas atitudes fundadas no que cada sujeito pensa ser a realidade.

Portanto, a investigação, especificamente falando em educação, que tem a abordagem qualitativa como um dos componentes dos procedimentos metodológicos, leva o pesquisador a construir uma visão amplificada da realidade, uma vez que se envolve com o

campo social da pesquisa. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características básicas e relevantes no tocante à pesquisa qualitativa, são elas: a) o pesquisar como instrumento principal de coleta de informações no local da pesquisa; b) os dados são registrados c) há um interesse com todo o processo e não somente dos resultados obtidos; d) os dados são analisados de forma indutiva; e) há preocupação em perceber as singularidades de cada sujeito que tem um papel importante na pesquisa.

A respeito dessas características, principalmente quando se refere ao pesquisador, ao contexto da pesquisa e à singularidade, Ghedin e Franco (2011, p. 62) afirmam que:

À medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostre-se como gastadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particularidade e totalidade, entre indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história.

Com isso, os autores querem dizer que, quando o pesquisador escolhe a abordagem qualitativa, ele se compromete em realizar um trabalho de cunho crítico-reflexivo, sobretudo que envolve o cotidiano das práticas que são desenvolvidas naquele ambiente e que se pretende pesquisar. Os autores falam que, quando o pesquisador adentra efetivamente o local de pesquisa, nova realidade poderá surgir, diferente naquela que imaginávamos antes de entrar em contato com o ambiente pesquisado.

Dessa forma, como pesquisadores que somos, propusemo-nos a conhecer o cenário da pesquisa e de tudo aquilo que de forma direta ou indireta esteja relacionado com a nossa investigação, de maneira que traga novos significados que possam contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, acreditamos que a abordagem qualitativa nos fornece subsídios importantes que possibilitam encontrar possíveis respostas para a problemática desta pesquisa. Isso porque nos permite estudar os problemas no contexto, isto é, no próprio local onde ocorre a formação em contexto.

No que se refere ao tipo de pesquisa, em consonância com a abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso, pois compreende-se que essa estratégia de investigação, nos últimos anos, vem contribuindo de modo significativo na construção de pesquisas científicas na área da Educação, especialmente com a temática formação de professores, possibilitando uma visão crítico-reflexiva dos contextos em investigação, a saber, a formação em contexto do município de Fortaleza/CE.

De acordo com André (2013), o estudo de caso busca demonstrar o contexto da pesquisa de maneira integral e aprofundada, com o intuito de evidenciar as multiplicidades vivas presentes no contexto pesquisado, concebendo-o como um todo, porém sem deixar de dar ênfase às particularidades, aos detalhes, às circunstâncias que podem corroborar para uma maior compreensão da pesquisa. Conforme salienta a autora:

O estudo de caso busca a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importante para o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori (ANDRÉ, 2005, p. 52)

Portanto, com base na concepção da autora, compreende-se que o estudo de caso é um tipo de pesquisa viva que exige do pesquisador atenção durante o seu desenvolvimento em um determinado campo social, pois, ao decorrer de uma visita a uma escola ou na entrevista com os participantes, podem surgir detalhes, acontecimentos importantes que podem enriquecer a pesquisa mais do que o esperado, principalmente na obtenção dos resultados e nas análises dos dados encontrados.

Nesse mesmo sentido, Yin (2015, p. 32) afirma que o estudo de caso pode ser concebido como um tipo de pesquisa que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Destarte, encontramos o elemento principal desse caminho investigativo quando nos deparamos com o limite e a possibilidade entre o fenômeno e o contexto da pesquisa, em outras palavras, quando não são evidenciadas, de maneira objetiva, as circunstâncias do caso investigado.

Assim, as características apresentadas pelos autores reforçam ainda mais a utilização do método do estudo de caso nesta investigação, em virtude de que abordaremos o contexto no qual os participantes estão inseridos e que está repleto de valores subjuntivos.

Diante disso, cabe a nós definir o nosso caso em estudo, que tem como objetivo compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede municipal de Fortaleza/CE. A formação em contexto se caracteriza por ser uma formação continuada em serviço que acontece no próprio ambiente de trabalho dos professores, coordenada pela figura do coordenador pedagógico em colaboração com os docentes. Nessa formação, os conhecimentos, os saberes, as experiências e as problemáticas dos professores precisam ser consideradas. Ou seja, são pontos de partida para a formação em contexto ser planejada e executada.

Com base nos fundamentos realizados, evidenciam-se os motivos e as potencialidades do estudo de caso, em virtude de proporcionar a construção de novos conhecimentos e novas descobertas. Mais do que isso, apresenta múltiplas dimensões existentes em uma pesquisa científica na área educacional, focalizando o todo e os procedimentos adotados, além de que possibilita realizar uma análise crítico-reflexiva dos processos e das relações entre si.

A seguir, apresentaremos os procedimentos de coletas e de análise adotados para a efetivação desta pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS E DE ANÁLISE

Consideramos que a utilização da entrevista como técnica de coleta vem se constituindo nos últimos anos como um caminho elementar na obtenção de dados, posto que, numa pesquisa com abordagem qualitativa, essa se constitui como uma relevante técnica metodológica, pois presume um processo de interação entre pesquisador, participantes e o campo social da pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na intenção de construir um diálogo com os participantes, a entrevista é capaz de proporcionar experiências significativas, por intermédio de questionamentos reflexivos que corroboram com o acesso a dados pertinentes e às interrogações, que, porventura, deram início à investigação.

Assim sendo, optamos por realizar uma entrevista (APÊNDICE D), pois sentimos a necessidade de analisar em profundidade as percepções dos entrevistados para termos uma compreensão real do contexto em investigação. Ou seja, dessa forma, temos como conhecer melhor os limites e possibilidades da formação em contexto, da qual os professores das escolas públicas de Fortaleza participam no próprio de trabalho.

Entre os vários tipos de entrevista, que se constituem de acordo com a sua estruturação, organização e objetivos da pesquisa, na nossa investigação, em conformidade com os nossos objetivos, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, conforme se pontua a seguir:

As questões nesse caso deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos.

Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30).

Nesse sentido, o roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com questões que dessem oportunidade aos participantes de colocar em evidência suas concepções no que se refere à formação em contexto disponibilizada pela Secretaria de Educação de Fortaleza (SME) e também sobre os saberes, práticas e demandas formativas dos participantes, além dos aspectos pessoais, formativos e profissionais.

Logo, esse tipo de entrevista, em nossa visão, proporcionou aos participantes liberdade de expressão de suas percepções, seus pensamentos, suas contribuições, suas dúvidas, suas angústias e sentimentos a respeito do fenômeno em investigação. Dito isso, sabemos que precisamos atentar a uma variedade de posicionamentos e de expressões que surgiram durante o decorrer da entrevista.

De acordo com Lakatos (2003), quando os pesquisadores conseguem designar um certo vínculo de confiança com os participantes, isso pode oportunizar a obtenção de dados que de outra forma talvez não fosse possível acontecer. Dessa forma, achamos importante, primeiramente, estabelecer certo grau de confiança para que os participantes pudessem se sentir acolhidos, de maneira que pudessem expressar seus saberes e suas concepções da temática em estudo.

É importante dizer que, devido à COVID-19, os nossos planos ganharam novos direcionamentos, como o de realizar a entrevista semiestruturada por meio da ferramenta *Google Meet*, a qual, no entanto, gostaríamos de ter realizado presencialmente, com cada professor. Contudo, pelas condições sanitárias e respeitando a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), preferimos preservar as nossas vidas e as dos nossos colegas. Inclusive, já tínhamos iniciando o processo, primeiramente com uma conversa com o diretor, o qual se demonstrou disponível em contribuir com a pesquisa dentro do possível, e depois solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por meio de uma abertura de processo administrativo, a autorização para realizarmos a pesquisa (ANEXO A).

Em um segundo momento, antes da pandemia, tivemos o primeiro contato com os professores, de modo que tivemos a oportunidade de dialogar sobre as primeiras ideias gerais da pesquisa, a saber: tema, objeto de estudo, objetivos e entrevista. Consideramos que esse primeiro momento foi de extrema importância, justamente pela relação que começávamos a construir: a de pesquisador e sujeito.

No entanto, apesar da COVID-19, as relações construídas anteriormente não se perderam, pelo contrário, foram fortalecidas, uma vez que nos desafiaram a dar continuidade à nossa pesquisa.

Desse modo, a entrevista foi realizada nas duas primeiras semanas de abril de 2021, em dias e horários marcados previamente, preferencialmente nos horários de planejamentos ou em outros momentos, de acordo com a preferência e a disponibilidade de cada participante.

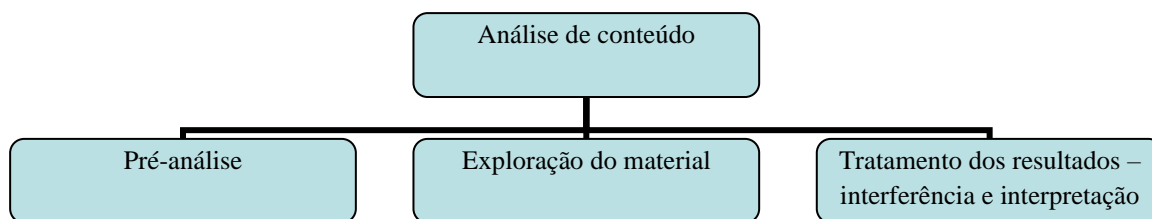
Para o registro das entrevistas, foram feitas gravações no próprio *Google Meet*, para serem transcritas posteriormente. Além disso, julgamos necessário realizar algumas anotações durante as realizações das entrevistas. Para tanto, solicitamos autorização prévia dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que foram enviados via e-mail para os professores (APÊNDICES B e C).

À vista disso, também achamos necessário realizar uma pesquisa documental, objetivando conhecer a proposta de formação em contexto do município de Fortaleza no que concerne às concepções teórico-legais que a sustentam. Para tanto, analisamos as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (2017, 2018, 2019)¹⁷, os textos disponibilizados pela Célula de Formação de Fortaleza (CFOR) e a concepção de formação em contexto presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada.

A pesquisa documental se refere a fontes que não passaram por uma análise aprofundada. A pesquisa que tem a análise documental como uma das suas etapas tem como objetivo selecionar, tratar e fazer a interpretação de informações brutas, procurando extrair delas algum significado e incluir-lhes algum valor, sendo capaz de corroborar com o entendimento do problema da pesquisa, com a academia e com a sociedade em geral (SILVA; GRIGOLO 2002; SEVERINO, 2007).

No que concerne à análise de dados, optamos pela Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (2016), essa técnica prevê três etapas relevantes, quais sejam: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados – interferência e interpretação. Vejamos a representação na Figura 01, a seguir:

¹⁷ Ressaltamos que tais documentos são iguais. Por esse motivo, nas próximas referências, usaremos somente o último ano.

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Das etapas mencionadas, todas têm sua importância. Contudo, a pré-análise é considerada como sendo mais relevante no processo de análise de conteúdo, porque serve de fundamento para as etapas posteriores.

Na pré-análise, organiza-se o planejamento das ações que devem ser tomadas sempre de forma precisa, com didática bem definida, todavia aberta à mudança, caso seja necessário, ao decorrer da aplicação da técnica AC. Essa organização também dispõe de 5 (quatro) subdivisões. Vejamos:

1. Leitura Fluente: estabelece o contato com os documentos coletados e procura-se uma compreensão do material que o pesquisador tem em sua propriedade;
2. Escolha dos documentos: consiste na delimitação do material que será analisado;
3. Formulação de hipóteses e dos objetivos: será realizada com base no material escolhido;
4. Referenciação dos índices: nessa parte, dá-se a elaboração de indicadores com base dos assuntos tratados dos documentos. Nesse caso, os assuntos mais repetitivos podem indicar índice para levantamento de indicadores;
5. Preparação do material: consiste em editar, organizar as entrevistas transcritas, ou a pesquisa em artigos, capítulos de livros, dissertação, teses, documentos, aportes legais recortados; ou as anotações em diário, fichas, rascunhos, de maneira que estejam agrupados.

A exploração do material consiste, como o nome já diz, na exploração do material com a definição de categorias e identificação das unidades de registros e das unidades de contexto dos documentos. Essa etapa é importante, uma vez que pode possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. É considerada, então, a etapa da descrição analítica, no que tange a todo material coletado, subordinado a um estudo minucioso, fundamentado pelas hipóteses e referencial teórico. Portanto, os processos de codificação, classificação e categorização são elementares nessa etapa (BARDIN 2016).

O tratamento dos resultados – interferência e interpretação – é a etapa em que os dados obtidos na segunda etapa são trabalhados, com o objetivo de torná-los mais significativos e notáveis, em convergência com os resultados obtidos em diálogo com o referencial teórico, o que possibilita ao pesquisador aproximar-se de considerações, implicações e interpretações que certamente ajudaram no desenvolvimento da pesquisa (BARDIN, 2016).

Podemos inferir que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento amplo, possibilitando ao pesquisador realizar suas próprias conclusões baseadas em informações obtidas pela seleção, análise e interpretação dos dados e que deve considerar os objetivos da investigação e seus limites para, desse modo, proceder com uma avaliação de quais dados serão significativos para serem utilizados como conteúdo de análise (BARDIN, 2016).

Nesse sentido, levando em conta os critérios definidos por Bardin (2016), os dados encontrados a partir da análise dos documentos citados e das entrevistas começaram a ser analisados durante a pesquisa, visto que já tínhamos informações dos primeiros entrevistados que foram gravadas, e, posteriormente, transcritas cuidadosamente, bem como tínhamos as anotações que realizamos durante as falas dos professores.

É importante dizer que, em relação às entrevistas, realizamos um trabalho de escuta das falas dos participantes, juntamente com a leitura da transcrição, com o intuito de verificar se estavam correspondentes. Assim, as falas dos professores, na seção análise de dados, são apresentadas através de temáticas.

Ressaltamos que, como forma de manter o rigor científico e ético para resguardar a identidade dos participantes, solicitamos nas entrevistas que cada profissional escolhesse um nome fictício com o qual tivesse mais afinidade. Os nomes escolhidos foram: Jaqueline, Estrela, Rosângela, Mary, Rita, Helena e Simone. Ressaltamos que, na análise de dados, apresentaremos as falas das professoras juntamente com seus nomes e tempo de experiência na educação básica, ficando da seguinte forma, por exemplo: “fulano (15 a.e)”.

Por fim, consideramos que cada etapa realizada na metodologia se caracteriza por ser um elemento relevante nesse caminhar investigativo, já que pode proporcionar responder aos questionamentos levantados no início da pesquisa.

A seguir, por compreendermos que a pesquisa é dinâmica, apresentamos o contexto da pesquisa.

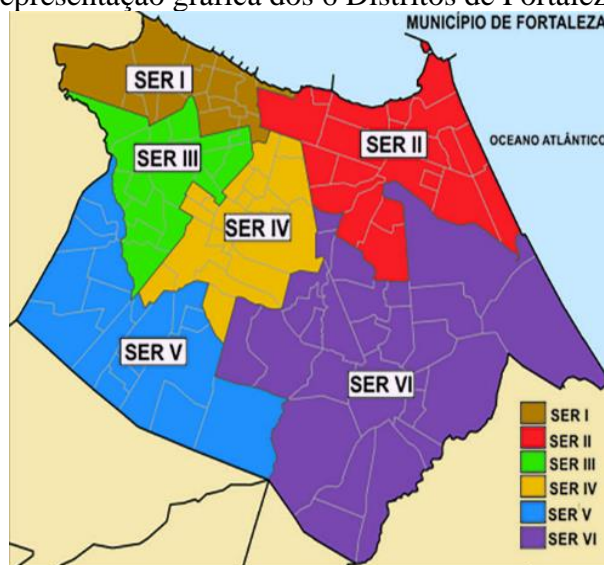
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Entendemos que, para existir uma compreensão ampla da pesquisa desenvolvida, embora não tenhamos a pretensão de nos deter em todas as informações, faz-se necessário conhecer um pouco da história de Fortaleza, nos aspectos de organização política, organização administrativa e educação.

Fortaleza é um município brasileiro, capital do estado do Ceará, localizado na região Nordeste do país. Conforme o Censo Demográfico divulgado em 2018, possui uma área total de 312,353 km, 2.452.185 milhões de pessoas e renda per capita de 25.353,73 (BRASIL, 2018). É a 5º maior cidade do país, a 2º da Região Nordeste e a primeira do estado do Ceará. No que se refere ao limite territorial, localiza-se ao Norte de Caucaia, ao Leste de Eusébio e Aquiraz, ao Sul de Maracanaú, Pacatuba, Itaitinga e Eusébio e a Oeste de Caucaia e Maracanaú.

Em 1997, no tocante à organização na cidade, foi realizada a primeira reforma administrativa de Fortaleza, com o intuito de descentralizar a gestão municipal, ou seja, de fazer com que os serviços de Educação, de Saúde, de Segurança, de Lazer, de Saneamento Básico, dentre outros, chegassem aos bairros mais pobres e afastados do centro da cidade e dos bairros considerados ricos. Dessa maneira, a cidade de Fortaleza foi subdividida em seis regionais, formadas por bairros que apresentassem pontos em comuns (FORTALEZA, 2015), conforme podemos observar na Figura 02 a seguir:

Figura 2 – Representação gráfica dos 6 Distritos de Fortaleza (1997-2019)



Fonte: Rodrigues et al. (2017).

No entanto, ressaltamos que o prefeito de Fortaleza, Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, especificamente no seu segundo mandato (2016 a 2020), em 2019, baixou o Decreto nº 14.498, vislumbrando a regulamentação da base cartográfica georreferenciada, com os limites corretos de Fortaleza, desta vez em 12 Distritos, que entrou em vigor no início de 2021, na gestão do atual prefeito José Sarto Nogueira Moreira (2021 a 2024). Vejamos a representação abaixo:

Figura 3 – Representação gráfica atual dos 12 Distritos de Fortaleza (2019)



Fonte: IPECE, 2020.

Em 2007, no que diz respeito à organização das secretarias, foi criada a Secretaria Municipal de Educação (SME), que ficou incumbida de administrar a política municipal de educação, através da criação de políticas públicas, diretrizes e propostas, visando, assim, garantir acesso à educação de qualidade para os cidadãos fortalezenses (FORTALEZA, 2015).

Em 2011, a educação pública de Fortaleza avançou com a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCMs), que teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96). Ressaltamos que, segundo o que consta nos escritos, as DCMs foram elaboradas numa perspectiva democrática, em que participaram do processo professores, diretores, coordenadores e supervisores, juntamente com a Secretaria de Educação, bem como a Secretaria de Direitos Humanos e de Cultura do município (CAVALCANTE, 2018).

Em 2015, tivemos o Plano Municipal de Educação (PME) vigente (2015-2025), que, assim como as DCMs, foi construído com a participação dos profissionais da educação e vislumbra alcançar resultados significativos nessa área. Tal plano foi criado com o objetivo de fortalecer a educação pública de Fortaleza (CAVALCANTE, 2018).

E, por último, em 2020, foram divulgados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado em 2019. Na nossa opinião, os dados que vamos

apresentar são extremamente importantes nesta investigação, uma vez que estão relacionados com a formação continuada e com o compromisso dos professores da rede municipal de Fortaleza em realizar um bom trabalho docente. Vejamos a tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – IDEB de Fortaleza (2019)

	META/2019	IDEB OBTIDO/2019	META PROJETADA/2021
Anos Iniciais	5.2	6.2	5.5
Anos Finais	5.2	4.4	4.7

Fonte: Adaptado de IDEB (2020).

Podemos observar que Fortaleza conseguiu superar a meta estabelecida pelo INEP para 2019. Além disso, nos anos iniciais, batemos a meta estipulada para o ano de 2021. Os dados evidenciados mostram que a educação pública de Fortaleza vem melhorando, e isso se deve às ações dos governos em investir em educação, sobretudo na formação de professores. No entanto, apesar de estarmos no caminho certo, é preciso que haja mais investimentos na educação pública, na formação continuada de professores e nas melhorias dentro das escolas municipais de Fortaleza, no que diz respeito a estrutura física, material pedagógico e consumo e valorização dos professores.

A seguir, com a finalidade de aprofundar a investigação, apresentaremos o campo social da pesquisa.

2.4 CAMPO SOCIAL DA PESQUISA

A escola municipal João Saraiva Leão localiza-se no Município de Fortaleza, na Regional XI, precisamente no Bairro Lagoa Redonda, na região da Grande Messejana, a qual foi construída no sentido de atender as comunidades¹⁸ carentes em seu entorno. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao médico Dr. João Batista Saraiva Leão, devido à sua contribuição na formação de saberes ao longo de sua vida, com serviços prestados à população fortalezense. O novo espaço escolar recebeu o ato administrativo em 2000, sob nº 0064/2000, na gestão do Prefeito Juracy Magalhães¹⁹ (FORTALEZA, 2020).

¹⁸ A exemplo cito algumas: São Miguel, Guajeru, Mangueira e Coqueirinho, dentre outros.

¹⁹ O Dr. João Batista Saraiva Leão nasceu em 25 de dezembro de 1895 em Quixeramobim. Foi funcionário do antigo Departamento dos Correios e Telégrafos, e posteriormente formou-se em Medicina no dia 19 de dezembro de 1932, pela Faculdade da Bahia. No desempenho da profissão, fez da mesma um verdadeiro sacerdócio. Foi também prefeito de Fortaleza (1991 -1992, 1997-2004).

Ressaltamos que a escola citada é uma instituição considerada de médio porte, pois, além desse espaço, possui também dois anexos, um Centro de Educação Infantil e uma creche conveniada.

Atualmente, a escola funciona em três turnos, das 7h:00min às 21h:00, de segunda a sexta, e atende a Educação Infantil (de 3 a 5 anos), Anos Iniciais e Finais (de 6 a 14 anos) e a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com os dados contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), há na escola um total de 927 matrículas em 34 turmas, distribuídas em 18 salas de aula.

Quanto ao número total de funcionários, a escola possui 56. O corpo docente é composto por 40 professores, dos quais 24 são efetivos e 16 são substitutos. Dos efetivos, dois são profissionais que atualmente estão readaptados, pessoas que estão fora da sala de aula por motivos de saúde. Nesse caso, esses profissionais dão apoio ao trabalho pedagógico e administrativo da escola. O grupo gestor é composto por 5 (cinco) profissionais, sendo 1 (um) na Direção e 3 (três) na coordenação pedagógica, todos efetivos e 1 (um) Secretário Escolar que foi selecionado por seleção pública simplificada. Os demais 11 (onze) funcionários que contribuem com o funcionamento na escola são terceirizados, sendo 2 (dois) monitores de acesso, 2 (dois) vigias, 3 (três) manipuladoras de alimentos e 4 (quatro) zeladoras. Vejamos na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Número de funcionários da escola

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Direção	1
Coordenação	3
Secretário Escolar	1
Professores	40
Monitores de acesso	2
Vigias	2
Manipuladoras	3
Zeladoras	4
Total	56

Fonte: PPP da instituição (2020).

No que se refere ao nível de formação desses profissionais, constatamos que entre os professores, 40 (quarenta) possuem nível superior. Desses, 30 (trinta) cursaram especialização, 2 (dois) têm mestrado concluído e 1 (um) atualmente cursa mestrado. Entre os que compõem o núcleo gestor, todos os 5 (cinco) profissionais têm ensino superior e especialização e 1 (um) cursa mestrado. Quando se trata do restante (11 funcionários), o

Projeto Político Pedagógico não traz o nível de escolaridade de cada um, só diz que possuem formação até o Ensino Médio. Vejamos na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Nível de formação de todos os profissionais da escola

Funcionários	Até o Ens. Médio	Nível Superior	Especialização	Mestrado	
				Concluído	Em andamento
Gestores	0	5	5	0	1
Professores	0	40	30	2	1
Monitores de acesso, vigias, zeladores e manipuladoras	11	0	0	0	0
Total	11	45	35	2	2

Fonte: PPP da instituição (2020).

O espaço ocupado pela a E.M João Saraiva Leão é grande, estruturado e a organização de suas dependências é formada por: sala de aula (18), sala para direção (01), sala para secretaria (01), sala da coordenação (01), sala de professores (01), biblioteca (01), almoxarifado (01), Sala de Recurso Multifuncional (01), dispensa (01), cozinha (01), quadra de esportes (01), pátio interno coberto (01), garagem (1), banheiros para adultos (03), banheiros para as crianças (02), sanitários adaptados a estudante com deficiência física ou mobilidade reduzida (02), espaços arborizados (02) e horta (algumas espalhadas pela escola).

Na parte interna há bebedouros. Também existe acesso à internet e equipamentos para uso nas atividades pedagógicas e administrativas, a saber: telefone, computador, fax, copiadora, televisão, Tv LCD, lousa digital, *Microsystems*, datashow, impressora com jato de tinta, aparelho de dvd, plastificadora, duplicadora (FORTALEZA, 2020).

E, por fim, em 2020, foi divulgado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da prova realizada em 2019, que evidenciou que os professores e a gestão escolar estão desenvolvendo um trabalho docente de qualidade e significativo, conforme podemos observar na tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – IDEB da E.M João Saraiva Leão (2019)

	META/2019	IDEB OBTIDO/2019	META PROJETADA/2021
Anos Iniciais	5.2	7.1	5.5
Anos Finais	3.6	-	-

Fonte: Adaptado de IDEB (2020).

Como podemos observar, a escola conseguiu atingir o índice esperado para 2019 e também já superior à meta de 2021. Ressaltamos que, em 2019, a escola João Saraiva Leão

atendia também aos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, não encontramos os dados na página oficial do INEP na internet.

A seguir, evidenciamos os critérios estabelecidos para a escolha das participantes da pesquisa.

2.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante das informações apresentadas até aqui sobre o tamanho da rede de ensino do município de Fortaleza e o tamanho da escola escolhida, achamos prudente delimitar o campo social da pesquisa, mas com o cuidado em garantir um valor significativo do fenômeno investigado, sem colocar em risco a essência da pesquisa.

Assim sendo, estabelecemos os critérios, a seguir:

1. Escolhemos professoras efetivas, visto que essas permanecem mais tempo dentro da mesma escola. Os professores substitutos, infelizmente, por conta da rotatividade, passam pouco tempo numa mesma escola, pois são lotados de acordo com os interesses da escola e da Secretaria de Educação de Fortaleza (SME);
2. Além de serem efetivas, escolhemos professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que o pesquisador também atua nesse seguimento, o que torna mais fácil sua aproximação com as participantes da pesquisa;
3. As professoras escolhidas precisam estar lecionando, obrigatoriamente, três anos na mesma escola, principalmente entre 2017 a 2019, pois queremos garantir que tenham participado desde o início da formação em contexto no município de Fortaleza, que foi justamente em 2017;
4. E, por último, as professoras precisam aceitar participar da pesquisa de maneira espontânea.

Conforme os critérios mencionados, as professoras participantes que colaboraram com essa investigação foram 07 profissionais que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) na escola E.M João Saraiva Leão, sendo uma (01) professora do primeiro ano, uma (01) do segundo ano, uma (01) do terceiro ano, uma (01) do quarto ano e uma (01) do quinto ano. Das outras professoras, uma (01) leciona no primeiro e no segundo ano e a última participante no quarto e no quinto ano.

Segundo os autores citados nesta pesquisa, a formação continuada de professores e a sua atuação precisam abranger os saberes relativos à prática docente. Assim sendo, as

respostas apresentam várias maneiras com que cada um desses participantes tem de observar o contexto, cooperar com suas próprias práticas pedagógicas e (re)construir uma identidade profissional a partir de sua práxis.

É justamente por isso que ressaltamos a importância de se escutar os professores a respeito de suas percepções sobre os limites e as possibilidades da formação em contexto, uma vez que, para esse momento formativo acontecer de forma significativa, é necessário considerar as problemáticas que esses profissionais enfrentam no seu cotidiano escolar, tal como a do vínculo que é criado com suas próprias práticas pedagógicas.

Através da entrevista, além dos aspectos relacionados com o nosso objeto de estudo, identificamos o perfil formativo e profissional dos participantes, que serão apresentados na seção 5.

A seguir, apresentaremos o Produto Técnico/Tecnológico, como também seus objetivos, público-alvo e a sua estrutura organizacional.

2.6 PRODUTO TÉCNICO/TECNOLÓGICO: CARTILHA PEDAGÓGICA

De acordo com a regulamentação do Ministério da Educação (MEC), nos programas de mestrados profissionais, os alunos, além de produzirem dissertações ou artigos científicos, precisam se preocupar em desenvolver um Produto Técnico/Tecnológico “com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional (RIZZATI et al., 2020, p. 4) e que possa ser, sobretudo, utilizado por professores, coordenadores pedagógicos, diretores, formadores e por todos os profissionais da educação envolvidos com o ensino.

É importante salientar que o Produto Técnico/Tecnológico, ainda que seja concebido como objeto dos mestrados profissionais, não é necessariamente de sua exclusividade, uma vez que os professores procuram “[...] esses instrumentos didáticos, independentemente de estarem ou não realizando curso de mestrado profissional” (LOCATELLI; ROSA, 2015, p. 01). Sendo assim, ao criá-lo, precisamos refletir sobre a sua aplicabilidade e relevância na prática docente, uma vez que não estamos criando-o apenas para um grupo restrito, mas para todos aqueles que tiverem interesse.

Nesse sentido, considerando as contribuições dos autores sobre o Produto/Técnico Tecnológico, pensamos em elaborar, fundamentando-se nos critérios²⁰ contidos na Ficha de

²⁰ A complexidade, registro, impacto, aplicabilidade, aderência e inovação (RIZZATI et al. 2020).

Validação do Processo Educacional, disponibilizada pela CAPES (ANEXO B), uma cartilha pedagógica com uma proposta de formação em contexto baseada nos resultados da pesquisa com os professores participantes e tendo como objetivos:

- Contribuir com a melhoria da formação em contexto desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME);
- Contribuir com o coordenador pedagógico no planejamento e na execução da formação em contexto;
- Proporcionar aos professores uma reflexão sobre a importância da formação em contexto na prática docente.

Será o público-alvo:

- Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza;
- Coordenadores Pedagógicos;
- Professores;
- E todos os profissionais da educação envolvidos com o ensino.

Embasados nos objetivos e percebendo a complexidade da Cartilha Pedagógica com uma proposta de formação em contexto, pensamos-la a partir das necessidades dos professores, averiguadas por meio de entrevista. Portanto, será desenvolvida de modo que esteja atrelada à questão de investigação da dissertação, além de que deverá trazer uma reflexão fundamentada nas concepções teóricas e teórico-metodológicas mencionadas na própria dissertação.

Compreendemos que possa existir limitação na sua aplicabilidade na formação em contexto, visto que precisaremos de autorização prévia da Secretaria de Educação de Fortaleza (SME) e aceitação dos demais professores da rede municipal, considerando que a nossa pesquisa foi desenvolvida em apenas em uma escola.

Apesar disso, acreditamos que a Cartilha Pedagógica com uma proposta de formação em contexto pode ter um impacto significativo dentro da escola, pois temos a pretensão de apresentar a pesquisa para os professores, os coordenadores pedagógicos e diretor. Isso porque entendemos que os pesquisadores precisam voltar ao campo social da pesquisa e deixar uma contribuição para o melhoramento da prática docente.

Contudo, diante da situação sanitária que estamos vivendo, devido à COVID-19, decidimos pela não aplicabilidade do Produto Técnico/Tecnológico na escola, por alguns motivos, quais sejam: os índices de pessoas infectadas pelo vírus SARS-Cov-2 ainda é preocupante; em 2021, ainda não sabemos se vamos ter aulas presenciais ou híbridas; pela

preservação de nossas vidas e dos professores e demais profissionais envolvidos; e por entendermos que a aplicabilidade presencial seria mais significativa e interessante, por termos possibilidades maiores de trabalho com os professores e os coordenadores.

No entanto, apesar desse cenário, iremos disponibilizar todo o material produzido para a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, bem como para os professores e para a coordenação pedagógica da escola onde realizamos a investigação.

Ressaltamos que, por sua importância, especialmente para a formação continuada de professores, e, conseqüentemente, na e para a reflexão da prática docente, a Cartilha Pedagógica com uma proposta de formação em contexto será disponibilizada nos Repositórios Institucionais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Campus Maranguape), com acesso público e gratuito para todos. Ressaltamos ainda que a mesma apresenta clara aderência a linhas de pesquisa do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), o Mestrado em Ensino e Formação Docente – modalidade profissional.

No critério inovação, a Cartilha Pedagógica se constitui como sendo inovadora, visto que, para a elaborarmos, primeiramente ouvimos os professores a respeito das suas percepções sobre a formação em contexto, e, logo depois, suas contribuições foram sistematizadas e confrontadas com os autores citados da dissertação, que abordam a formação continuada. Salientamos que o caráter inovador não está na confecção da cartilha em si, e sim no processo que realizamos para chegar ao resultado final, baseado na escuta dos professores.

Os professores da pesquisa foram vistos, por nós, como participantes construtores de conhecimentos, cada qual com sua história de vida pessoal, formativa, profissional, com sua trajetória e com suas experiências. Dessa forma, acreditamos que o nosso Produto Técnico/Tecnológico tem credibilidade, visto que foi elaborado baseado no que os professores pensam e querem sobre/para a formação em contexto.

Dessa maneira, além desta introdução, a Cartilha Pedagógica traz uma proposta de formação em contexto que foi dividida em quatro partes. São elas: i) concepção de formação continuada: o que dizem os teóricos; ii) aspectos gerais sobre a formação em contexto do município de Fortaleza/CE; iii) proposta de formação em contexto; e iv) considerações finais.

3 PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção tem como objetivo apresentar o processo político-histórico e a fundamentação teórico-legal da formação continuada de professores da educação básica no Brasil. Dessa forma, abordaremos aqui as diferentes concepções de formação continuada e as terminologias usadas para designar a formação continuada de professores, bem como as concepções de formação na perspectiva instrumentalista (1970), política (1980) e reflexiva (1990).

3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na contemporaneidade, a formação continuada de professores é compreendida como um lugar de fala, de aprendizagem e também de resistência. Sendo assim, é um espaço que permite desconstruir e construir novos conhecimentos, no tocante ao trabalho docente, com o objetivo de estabelecer ações transformadoras, de diálogos entre a teoria e a prática. Contudo, é necessário considerar o contexto sociocultural.

Dessa forma, compreendemos que a formação continuada deve ser processo permanente dos saberes necessários à atividade docente, ou seja, realizado ao longo da vida do magistério e que pode acontecer de várias maneiras, dentro da escola ou fora dela, em grupos de estudos, seminários, publicações, cursos sistematizados, sempre com a finalidade de assegurar um trabalho docente efetivo.

Todavia, escalaremos que a formação continuada não se resume somente à participação de alguma atividade formativa (não que essa iniciativa não seja importante, pelo contrário). Contudo, mais do que isso, a formação continuada tem que ser significativa para os professores, de modo que esses possam estabelecer uma visão reflexiva do seu próprio trabalho docente.

Conforme esclarece Martins (2018, p. 56): “A formação contínua ultrapassa a realização de cursos, valorizando a reflexão a partir da própria prática, ou seja, as vivências na escola impulsionam a busca por mudanças no cotidiano docente, que pode ser compreendido como um diálogo entre a teoria e a prática”. Observa-se que o autor defende uma postura reflexiva de forma constante nas práticas pedagógicas na formação continuada. Ele ainda coloca em evidência o papel da escola como sendo um lugar propício para acontecer o diálogo

entre a teoria e a prática. Sobre essa premissa, concordamos com ela, pois é nesse ambiente formativo que os professores desenvolvem o seu trabalho docente.

Gatti (2008, p. 37) ressalta que o significado que a formação continuada tem hoje é resultante dos debates internacionais como sendo o “[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais em função dos arranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”. Nesse sentido, a formação continuada se configura como um espaço para o diálogo sobre a trajetória de vida pessoal e profissional, fortalecendo a autonomia e a esperança por intermédio de práticas individuais e coletivas que reconheçam os espaços formativos, especialmente as escolas que têm potencial e podem proporcionar aos seus professores uma formação continuada na perspectiva reflexiva.

Para Imbernón (2010), a formação continuada está estreitamente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores, e acontece ao longo da carreira do magistério, sendo um meio de ressignificar a prática pedagógica, colocando-a em debate e buscando compreendê-la e resolvê-la com base nos princípios teóricos e práticos, articulando-a com novos conhecimentos na construção da profissão docente, sempre considerando as problemáticas envolvidas no fazer pedagógico. Para tanto, é necessário que os professores sejam ouvidos, pois, somente assim, conseguiremos ter uma formação continuada dialógica e significativa.

Nessa mesma linha de raciocínio, em particular sobre a significância do processo de formação continuada, Gatti (2008, p. 38) ressalta que:

Só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo. [...] Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover.

Segundo a autora, além dessas questões, é interessante levar em consideração os aspectos socioculturais que perpassam a vida individual e grupal e também se configuram como determinantes que marcam as concepções sobre educação, ensino, papel dos professores e as práticas pedagógicas a elas associadas.

Para García (1991), a formação continuada de professores tem uma fundamentação estrutural, gnosiológica, didática, pedagógica e cidadã permeada pelas ideias

que a cercam. Diante dessa contribuição, esclarecemos que, para este trabalho, optamos pela formação como um processo de desenvolvimento e estruturação dos professores, de modo que a formação continuada suscite nos indivíduos o desenvolvimento nos aspectos pessoal e profissional, e, em coletividade, com os seus pares.

Ressaltamos que, em relação ao aspecto individual, é no sentido de identificar as necessidades particulares, pessoais, cognitivas e as expectativas dos professores como sujeitos e como profissionais, socializando com as equipes e a escola, suscitando a participação, a corroboração e a (auto)reflexão entre os envolvidos no processo formativo e no seu contexto de trabalho.

Evidenciamos ainda que, em relação ao trabalho em coletividade, não significa dizer que são atividades homogêneas. Muito além disso, os trabalhos construídos em grupos possibilitam a compreensão de problemas enraizados na prática pedagógica dos professores. Assim, juntos, poderão buscar caminhos coerentes para certos problemas, considerando o contexto de cada professor. Portanto, “é preciso enfatizar que esse trabalho coletivo não pressupõe uma homogeneização. Pelo contrário, a contradição pode e deve ser compreendida como propulsora dos avanços” (MARTINS, 2018, p. 30).

No que concerne à escola e à sua relação com a formação continuada, vários autores, inclusive Lima (2001) e Martins (2018), defendem esse espaço em associação com a prática pedagógica como aspectos determinantes para promover a reflexão no trabalho docente e, sobretudo, nas questões, sociais, políticas, culturais e educacionais.

Nesse sentido, defendemos a valorização da formação continuada de professores nos espaços formativos, ou, no nosso caso, dentro das escolas da educação básica, possibilitando a construção da identidade profissional dos docentes. Assim como Lima (2001), compreendemos o professor como um indivíduo que possui inteligência, portanto está e deve estar em constante construção de sua identidade profissional.

Por fim, considerando o que foi discutido aqui, a formação continuada se caracteriza como primordial para o crescimento individual e coletivo, formativo e profissional dos professores. Dessa forma, faz-se necessária na profissão docente, visto que leva esse profissional a refletir sobre seu trabalho pedagógico, possibilitando-o reconstruir e construir novas concepções e significados no trabalho docente.

A seguir, preocupamo-nos em conhecer algumas terminologias e suas respectivas concepções, utilizadas ao longo da história da formação continuada de professores, como também nos dias atuais.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS DIFERENTES TERMINOLOGIAS

No Brasil, até os dias atuais, várias terminologias foram/são designadas à expressão formação continuada. É importante ressaltar que, apesar dos termos apresentarem semelhanças entre os teóricos que estudam tal temática, não há concordância sobre os seus significados (GOMES, 2013).

Nesse sentido, na construção histórica, a formação continuada ganhou novos significados, isso por conta das políticas educacionais de formação de professores de cada período e do contexto sociocultural no qual foi idealizada. Sendo assim, é natural que nos deparemos com várias terminologias referentes à formação continuada, tais quais: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, formação em serviço, educação permanente, educação continuada e o próprio termo formação continuada (MARIN, 1995).

Desse modo, objetivando uma compreensão ampla sobre o significado dos termos citados para se referir à formação continuada de professores, a seguir apresentaremos algumas terminologias:

Quadro 1 – Terminologias designadas à formação continuada de professores

TERMOS	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Esteve presente sobretudo no cenário da década de 80 e era usado para designar ações de qualificação das atividades desenvolvidas em vários segmentos, entre eles a educação. Para se referir à formação continuada de professores, a “reciclagem” também passou a ser sinônimo de “atualização pedagógica”. Contudo, não é adequado usá-la no contexto da formação continuada de professores, visto que pode trazer a concepção de uma preparação de curto prazo, descontextualizada e nivelada por baixo, que não leva em conta a multiplicidade que envolve a formação.
Treinamentos	Treinamento como tipo de formação de professores não visa a uma formação de professores pautada na reflexividade e na criticidade, fazendo exatamente o contrário: treinar habilidades para serem aplicadas em certas situações de sala de aula, quer dizer, além de tudo, não leva em consideração a dinâmica da realidade na formação e o contexto sociocultural ainda “poda” a capacidade pensante dos professores.
Capacitação	A utilização da concepção de capacitação como certeza e persuasão se apresenta imprópria para ações de formação continuada, posto que os professores não podem e nem devem de forma alguma ser persuadidos sobre as concepções, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las, contrapô-las ou até mesmo aceitá-las ou não.
Educação Permanente	Educação permanente se refere à compreensão de educação, sendo um processo que transcorre por toda a vida, em contínuo desenvolvimento.
Formação em serviço	Usada para designar a formação de profissionais que já exercem sua função docente.
Formação	Trata da compreensão de atender às necessidades da formação, sendo mais usada e valorizada com ênfase na prática social de uma educação estimativa de todas os

continuada	caminhos e de todos os saberes envolvidos no processo educacional.
------------	--

Fonte: Adaptado de Gomes (2013), Marin (1995) e Kramer (2008, 2020).

Diante do que apresentamos, a partir da leitura do quadro, podemos afirmar que existe uma multiplicidade de terminologias e suas concepções que buscam definir o conceito da formação continuada, constantemente situado desde um contexto e finalidade de quem está constituindo um dado projeto formativo. Logo, compreendemos que a escolha dos termos para se referir à formação continuada não é simplesmente eventual, visto que está associada à concepção e à finalidade formativa pensada e defendida pelo grupo que a desenvolve. Isso posto, a escolha não é intrínseca à perspectiva técnica, mas sim à esfera política.

Ressaltamos que, além dos termos demonstrados, Oliveira-Formosinho (2002) explica que novos marcos conceituais surgiram para uma nova concepção de formação continuada, associados à produção de conhecimento fundamentada pelos professores e considerando o ensino numa perspectiva reflexiva.

Diante desses pressupostos, elegemos pelo uso a formação continuada, visto que é uma terminologia utilizada por grande parte dos pesquisadores que direcionam esse debate e/ou trabalham com a ideia que compreende os professores como sujeitos que estão inseridos no contexto sócio-histórico, que têm como papel a transmissão de conhecimentos socialmente construídos numa concepção transformadora da escola e da sociedade (LIMA, 2001; PIMENTA, 2002; GATTI, 2003).

Então, compreendemos a formação continuada como sendo um conjunto de ações formativas desenvolvido por professores em exercício e que tanto pode acontecer na forma individual quanto coletiva. Contudo, ressaltamos que o trabalho coletivo pode trazer resultados maiores e mais significativos para todos os envolvidos na formação. Dessa forma, a formação continuada visa ao desenvolvimento pessoal e profissional na direção de nos prepararmos para a realização de ações referentes ao trabalho docente (ALMEIDA, 1996).

Contudo, apesar de defendermos essa concepção, mencionamos que, atualmente, tem surgido um modelo de formação continuada ofertada pelas políticas públicas, no qual se elege um profissional da educação, seja ele o/a Pedagogo (a), o/a Diretor (a) ou Coordenador(a) pedagógico (a) que se desloca do seu ambiente de trabalho para participar de formação articulada e administrada pela rede de ensino, para depois passar os conhecimentos apreendidos para os colegas que ficaram na escola. No que concerne a esse modelo de formação, Fusari e Franco (2007, p. 134) comentam:

Um modelo de formação que sustenta a ideia de que o fato simplesmente de reunir professores que trabalham com a mesma área de conhecimento, ou especialistas que desenvolvem atividades da mesma natureza de atuação garantisse uma análise consistente de suas práticas e os mobilizasse a um olhar intencional para os conhecimentos teóricos que orientam sua atuação.

Dessa forma, segundo os autores, esse modelo de formação continuada muitas vezes se distancia das necessidades formativas e das práticas pedagógicas dos professores. Faz-nos pensar em outros modelos formativos que compreendem ser necessário considerar a especificidade de cada escola e até mesmo da comunidade escolar, como uma possível proposta que pode alcançar as demandas da escola, e, logo, de todos que trabalham com o ensino: professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Nesse sentido, a formação continuada, especificamente a que acontece dentro da escola, é crescente, e deve ser valorizada, devido ao campo rico que essa prática educativa oferta, visto que possibilita desenvolver um trabalho baseado nas necessidades formativas dos professores. Em relação a esse assunto, Pimenta (2002, p. 21) salienta que “a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Para Lima (2001, p. 34), a “[...] formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Nesse sentido, compreendemos que a formação citada pela autora vincula o trabalho desenvolvido pelos professores ao conhecimento e ao crescimento profissional desses sujeitos sociais. Então, dessa forma, essa vinculação somente é possível de ser efetivada quando se tem uma postura meramente reflexiva, que se faz indispensável no processo de formação continuada.

Então, podemos afirmar que a formação continuada, tão bem-conceituada e defendida pela autora, desempenha um papel importantíssimo no trabalho dos professores, ajudando-os a refletir sobre o trabalho que desenvolvem dentro da escola e o seu papel na sociedade, “[...] ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor” (LIMA, 2001, p. 36).

Acreditamos que a formação dos professores precisa ser permanente e, ainda, necessita cessar com a individualidade entre os docentes que, ainda hoje, em pleno século XXI, insiste em prevalecer em algumas escolas. Sendo assim, julgamos ser necessário considerar a prevalência da ação coletiva no processo de formação dos docentes (IMBERNÓN, 2010).

E, para atender essas ações, a função do trabalho docente amplia-se, intensifica-se. Em outras palavras, é necessária uma formação continuada preocupada com o processo de uma transformação de mundo, principalmente nos aspectos socioculturais, em que os professores sejam também parte desse processo, para que esses não visualizem a formação continuada como uma obrigação na sua profissão. E, para isso acontecer, na nossa compreensão, é urgentemente necessário que o processo formativo leve em consideração, acima de tudo, “[...] a realidade docente, ou seja, centrada na vida pedagógica deste profissional, as mudanças nas posturas deste serão significantes, pois ensinar requer um processo constante de reflexão” (OZÓRIO et al. 2020, p. 48).

Portanto, reforçamos a importância da formação continuada como uma prática contínua, tendo como eixos os conhecimentos construídos pelos professores durante a carreira, em vinculação com os aspectos culturais, e, principalmente, os sociais, os políticos e os econômicos, que, como vimos, determinaram e determinam a política de formação continuada de professores de cada época

A seguir, abordaremos as principais políticas de formação continuada de professores no Brasil, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e finalizando com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

3.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES LEGAIS

Nas políticas educacionais, os problemas ocasionados pelas mudanças na sociedade e a presença de uma agenda de reformulação da educação, com o intuito de buscar caminhos para solucionar os desafios apontados pelos resultados de avaliações externas de larga escala, são motivos que corroboraram para se ter uma visão diferente do trabalho desenvolvido pelos professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada passou a ser vista de maneira positiva pelos governantes dos estados e municípios brasileiros, configurando-se como um dos caminhos para suscitar mudanças significativas no trabalho docente. Como resultado, foram instituídos dispositivos legais, posteriormente, projetos e programas de formação continuada, que, a princípio, foram direcionados para professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, ao longo dos anos, passaram abranger os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica.

Assim, desde os anos 1990, o Ministério de Educação (MEC), em parceria com estados e municípios, ampliou e criou programas de formação na educação básica, com a finalidade de fomentar o compromisso com o desenvolvimento da política nacional de formação inicial e continuada de professores.

Em 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394), que traz orientação de uma política para o trabalho docente e valorização desses profissionais da educação, pelo menos legalmente, pela primeira vez entrou em evidência a ideia de formação continuada.

Nesse sentido, a formação continuada é considerada pela LDB um direito de todos os professores, que possibilita a progressão funcional respaldada na titulação, na qualificação e na competência desses profissionais. Além do mais, possibilita o desenvolvimento dos professores, em cooperação com as escolas e com os projetos pedagógicos sistematizados e trabalhados nesses espaços formativos

O art. 61, parágrafo único, no inciso II, estabelecido pela Lei nº 12.014/2009, quando aborda a formação continuada dos profissionais, de maneira a garantir as particularidades da execução de suas atribuições, tal como suas finalidades para atender às diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamento a articulação entre teoria e prática, por intermédio dos estágios supervisionados e a capacitação em serviço.

O art. 62, no inciso II, instituído pela Lei nº 12.014/2009, versa sobre a formação continuada e a capacitação dos professores, que deverão utilizar recursos e tecnologias na modalidade a distância. No parágrafo único do mesmo artigo, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, a formação continuada é garantida para os professores no local onde esses desenvolvem o seu trabalho docente, ou, ainda, em espaços formativos da educação básica e superior, ou seja, em escolas e institutos federais, faculdades e universidades.

No art. 67, no inciso II, quando se trata da questão dos sistemas de ensino que foram incumbidos de proporcionar a valorização dos profissionais da educação, esse garante um “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Ressaltamos que o texto original da LDB, desde sua criação, passou por várias alterações que vieram agregar novas possibilidades na educação, e, sobretudo, na formação continuada de professores. Vimos também que, até os dias atuais (2021), por influência da sociedade e da política, foram usadas várias terminologias (capacitação, formação em serviço e aperfeiçoamento, dentre outras) na legislação vigente.

Reconhecemos que os avanços trazidos pela LDB foram significativos. Apesar disso, ressaltamos que tais variedades terminológicas não revelam só uma questão semântica. Elas apresentam as finalidades de concepções de formação continuada que se inscreve num movimento chamado de materialização de uma lei que deu prioridade à construção de elementos para responder aos interesses do capitalismo.

Portanto, não negamos a sua relevância na normatização na regulação do sistema educacional, mas tais nomenclaturas resultam em confusão na compreensão, principalmente dos professores. Sendo assim, entendemos que essas ideias contidas no texto da LDB traduzem uma concepção de formação e de professor que serviu de pilar para dar suporte para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter meramente técnico-instrumental²¹, apoiada por uma ótica compensatória.

Apesar do que foi colocado, é importante dizer que, no final do século XX, foi possível observar um crescimento significativo na formação continuada de professores, com a criação e instalação de novos programas. E de fato foi, tanto que, após a criação da Lei nº 9.394/96, um período de debate a respeito da formação continuada ocorreu, reforçando o que já tinha sido estabelecido pela lei (GATTI, 2008).

Em 1998, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei nº 9.424/1996 e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Tal política tinha como objetivo universalizar o atendimento apenas do ensino fundamental, pagamentos dos salários dos professores e da promoção de planos e de carreira e formação em serviço.

Ressaltamos que, embora o FUNDEF tenha apresentado limitações no que se refere aos seus funcionamentos, como, por exemplo, não contemplar as crianças da educação infantil e os jovens do ensino médio, percebeu-se que o mesmo implementou um importante papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, apesar da sua grande significância, o FUNDEF não conseguiu suprir em sua totalidade as desigualdades entre os estados e os municípios, principalmente os localizados na região Nordeste e Norte do Brasil. Com isso, em 31 de dezembro de 2006, o FUNDEF foi encerrado pelo Governo Federal, com a justificativa de que precisaria criar um financiamento em educação que atendesse os três níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

²¹ Dimensão presente do contexto educacional dos anos 1970.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado pela Lei nº 10.172. Desde então, estados e municípios foram responsabilizados por elaborar planos decenais, usando-o com fundamentação, afirmando seu papel em corroboração com as secretarias municipais e estaduais que respondem pela educação. Essas terão que trabalhar na:

[...] coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições (BRASIL, 2001, p. 66).

Nesse sentido, a formação permanente apresentou-se como uma alternativa de um modelo novo no processo formativo e educativo em que os professores eram tidos como protagonistas que precisam se aperfeiçoar de forma contínua para ter condições de efetivar com qualidade suas atividades, que estão sempre passando por mudanças, por conta das alterações trazidas pelo conhecimento técnico-científico.

Em 2003, foi criado pela Portaria nº 1.403 o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como compromisso melhorar o ensino e a qualificação dos professores, como também determinou a parceria entre as instituições formadoras e socialização de conhecimentos referentes à educação e aos professores da educação básica, conforme estabelece o art 1º:

- I. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados;
- III. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003).

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação de Professores (RNFC), a qual permitiu que os professores participassem de cursos oferecidos a distância e semipresenciais nas áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Tal programa recomendou que essa formação permitisse o protagonismo aos professores, tendo como ponto de partida os estudos e as reflexões dos professores sobre o trabalho docente.

Dessa forma, com a criação na RNFC, principiou uma nova fase da formação de professores, uma vez que deu atenção a duas questões: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisas e Desenvolvimento Escolar, administrados pelas universidades e comunidades, e a segunda, talvez a mais importante, a construção de

uma concepção de formação continuada que defendia o desenvolvimento e posicionamento, nos aspectos investigativo e reflexivo, sobre e na prática de ensino, acima de tudo, considerando a valorização do próprio ambiente de trabalho.

Embora a concepção de formação continuada trazida pela RNFC tenha um discurso propositivo nos aspectos já mencionados, apresentou indícios de uma política voltada, em particular, a privilegiar o desenvolvimento de pesquisa aplicada com relação ao conteúdo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tecnologias de gestão e avaliação. Nesse sentido, surgiu uma concepção de que a formação continuada aponta para a melhoria da qualidade do ensino, acima de tudo, daquelas questões vinculadas aos indicadores de desempenho, que na época apontaram a vulnerabilidade nas aprendizagens dos alunos. Assim, o cerne da formação continuada é, por consequência, a aprendizagem do aluno, mas não é qualquer aprendizagem, e sim aquela que garantisse o alcance de determinar competências a serem avaliadas em testes padronizados.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Shiroma (2011), esse sistema de formação trazido pela RNFC ficou conhecido como “provação do professor”, o que desencadeou duras críticas dos sindicatos e associação de professores, assim como das escolas e universidades. Por esse motivo, tal programa foi aplicado em poucos estados brasileiros, sendo retomado em 2010 como o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o qual foi denominado de “Prova Nacional de Concurso”.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Tal política tem como finalidade promover a redistribuição dos recursos públicos para creches, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, é destinado para os pagamentos dos salários dos professores.

Com a criação do FUNDEB, Gatti (2008) comenta que, pela primeira vez na história da educação brasileira, houve amparo normativo para investimentos sistematizados em cursos de Formação Inicial e Continuada de professores em serviço.

Ressaltamos também, com base na concepção trazida por Shiroma (2011), que, nesse período, o Brasil passou por muitos impasses: de um lado, tais normativas podem ser interpretadas como resultantes das pressões dos movimentos sociais, sindicatos e associações organizados pela luta por direitos; por outro lado, exprimem a carência do capital e do Estado em responder às demandas sociais, políticas, culturais e educacionais, e gerenciar a pobreza presente na sociedade brasileira.

Ainda sobre o FUNDEB, ressaltamos que, em 2020, o mesmo foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113 desse mesmo ano. Isso significa que os estados e municípios receberão, gradativamente, mais recursos da União, chegando em 23% até 2026, para investir na educação, na formação continuada e na valorização dos professores.

Em 2009, foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho do mesmo ano. Tal programa teve como objetivo ofertar formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar os docentes que já atuavam na educação básica. Compreende-se que, apesar da sua importância, foi um programa de continuidade de uma política de certificação em massa. Em outras palavras, foi um processo formativo baseado em cursos que privilegiam o uso das tecnologias de ensino e da educação a distância, fundamentados numa “[...] lógica de formar para a sociabilidade demandada pelo capital com prioridades e itinerário formativo indicado pelos organismos multilaterais” (SHIROMA, 2011, p. 17).

Nesse sentido, sabe-se que a formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro sempre foi alvo de muitas disputas, principalmente nos municípios, configurando-se como uma temática tática para o capitalismo, por trazer valor no seu procedimento de exploração e acumulação.

Em 2014, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de direcionar os esforços e os investimentos para melhorar a educação nacional. Tal documento dá ênfase à continuidade da formação inicial e continuada dos professores. No entanto, aqui, vamos frisar apenas a modalidade continuada, como um dos aspectos fundamentais para garantia de uma educação de qualidade. Sendo assim, destacamos as metas 15 e as estratégias 15,4 e 15,11 e a meta 16 e sua estratégia 16.1. Vejamos na íntegra o que diz o texto:

15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, [...]

15.4 Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.11 Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

16. Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as)os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2014).

Como vimos, diferentemente das outras normativas que têm como pilar a LDB, citadas nesse texto, o PDE inseriu metas e estratégias que abrangem a Política Nacional de Formação de professores. Nesse sentido, podemos dizer que a formação continuada vem sendo considerada, do ponto de vista normativo, como um meio significativo para garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto, as metas e estratégias trazidas pelo PNE podem ser classificadas como um fator fomentador do crescente número de ações pretendendo à formação continuada de professores, pensadas, criadas e desenvolvidas em distintos empenhos dos sistemas públicos de ensino, nestas últimas décadas.

Por último, em 2019, foi criada a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro desse mesmo ano. Tal documento reafirma a formação continuada de professores por competência²², a necessidade de intensificar os vínculos entre as instituições

²² “Segundo a BNCC (2018, p.10), competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Nesse sentido, tal documento traz as seguintes competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

formativas e a realidade das escolas desde o início dos cursos de formação e a efetivação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação competências dos professores.

A BNC-Formação, desde suas primeiras discussões e nos dias atuais (2021), com sua implementação no sistema das políticas públicas de formação continuada, vem sofrendo críticas de profissionais da educação, sindicatos e associações, por apresentar uma base curricular privatizante que ameaça a autonomia dos centros formativos e dos professores.

Em 2019, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou uma nota referente a essa questão. A princípio, a ANPEd compreende que os professores são um ser humano que marca vidas de outras pessoas, e, sendo assim, possibilitam o acontecimento de mudanças significativas nas concepções das crianças, de homens e mulheres, de jovens, de indígenas, de quilombolas, principalmente porque a prática educativa se apresenta como uma prática social não homogênea, mas sim por ser uma prática plural.

E sobre essa questão, a BNC-Formação aponta os professores como sendo os responsáveis pelos baixos resultados nas avaliações, principalmente nas de longa escala. Além do mais, não considera os contextos de trabalhos dos professores e nem dos alunos. Essa situação é considerada preocupante pelo ANPEd, pois, além de muitas questões, desconsidera as desigualdades sociais presentes dos estados brasileiros, principalmente das Regiões Nordeste e Norte.

Outro ponto polêmico é em relação à desconsideração do pensamento educacional brasileiro. Ou seja, os textos científicos sistematizados produzidos com grandes esforços pelos pesquisadores da educação e que pesquisam a formação de professores, nas últimas décadas, não são levados em conta, e, em detrimento deles, prefere-se fazer referências a pensamentos de autores de outros países que se caracterizam por ter uma política de cunho neoliberal.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 11).

Ao contrário do que acreditamos e defendemos, a BNC-Formação despreza a teoria, defendendo uma formação meramente prática, desconsiderando os saberes científicos construídos e tão importantes na história da formação de professores. Isso significa dizer que os aspectos sociais, políticos e culturais também são desconsiderados.

A seguir, finalizando a discussão sobre o processo político-histórico e a fundamentação teórico-legal sobre a formação continuada de professores da educação básica no Brasil, abordaremos a formação continuada nas perspectivas instrumentalista (1970), política (1980) e reflexiva (1980).

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS INSTRUMENTALISTA, POLÍTICA E REFLEXIVA

Inicialmente, é importante mencionar que, na década de 1970, a educação tinha viés associativo com os aspectos sociais, políticos e culturais, conforme a concepção trazida pelo processo industrial e a tentativa de um crescimento do capitalismo que estavam presentes nos debates educacionais.

Nesse sentido, muito por conta do processo industrial, a educação brasileira passou a ser um elemento extremamente relevante para a concretização da expansão do regime capitalista em todo o país.

Nesse cenário, a formação continuada se baseava na instrumentalização técnica dos professores, os quais tinham que atender a questões referentes à organização dos conteúdos e seus objetivos. Ou seja, esses profissionais simplesmente reproduziam os objetivos definidos por técnicos que administravam as escolas e esses, por sua vez, eram cobrados pelas políticas educacionais existentes na época, isto é, as instituições tinham que atingir metas estabelecidas pelo governo.

Nesse sentido, os cursos de formação continuada na perspectiva instrumentalista técnica direcionavam os professores apenas para transmitir os conhecimentos “apreendidos no processo formativo”. Ou seja, as ações na formação norteavam-se em procedimento em que os professores recebiam as informações sem terem o direito e a oportunidade de questioná-las. Logo depois, em suas salas de aula, reproduziam-nas.

Diante disso, pode-se afirmar que a formação que se dava através de cursos pontuais, treinamentos e palestras não era significativa para os professores, pois os conhecimentos transmitidos eram isolados, desatualizados, técnicos, fragmentados e distantes da realidade dos professores.

Portanto, o modelo de formação instrumentalista de origem nas fábricas, presente nos anos 1970, caracterizou-se somente em treinar os professores. Desse modo, esses profissionais eram vistos como recursos, usados a favor do crescimento econômico do país (FUSARI; FRANCO, 2007).

No final da década de 1970, deu-se início a uma mobilização contrária à instrumentalização técnica, que defendia uma concepção de caráter crítica de educação, tendo como aporte os princípios da sociologia, que compreendiam a educação como uma prática social e que valoriza o contexto de mundo.

Com isso, na década de 1980, que foi marcada pela perda de força dos militares na política nacional, deu-se início a fortes lutas e discussões em defesa da consolidação de uma escola para todos os brasileiros. Em outras palavras, seria dar oportunidade de estudo à população mais vulnerável, mulheres, homens, negros, indígenas, ribeirinhos, que historicamente foram excluídos do processo educativo.

Vale lembrar que tal momento é resultado de uma união da população, dos professores que se organizaram através de movimentos sociais e sindicatos em defesa da valorização da educação, garantindo, assim, o acesso à escola pública. Assim sendo, a escola passou a ser compreendida como um lugar que poderia provocar mudanças significativas na sociedade.

Podemos dizer que esse período foi caracterizado pela resistência ao tecnicismo, muito por conta das concepções críticas contrárias, as quais permitiram o surgimento de novas concepções coerentes com o trabalho docente. Contudo, apesar dos movimentos contrários, podemos pontuar como bastante significativo o movimento em prol da qualidade na educação, organizado por professores, sindicatos e civis, em prol de uma educação de qualidade para todos e gratuita (FUSARI; FRANCO, 2007).

Todavia, é importante ressaltar que a formação continuada na perspectiva técnica deve ser garantida no processo de formação de professores. Sobretudo “sem desconsiderar a importância da questão da formação política do futuro docente, é fundamental que se garanta uma formação técnica que envolva tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico” (SANTO, 1991, p. 319).

Concordamos com o autor, pois consideramos que no processo formativo os professores têm que receber uma formação sólida, e para isso é fundamental levar em conta os aspectos humanos, técnicos, políticos e sociais como complementares e não dimensões dissociáveis, erguendo uma concepção de forma integral para a formação de professores.

Ressaltamos que, na década de 1980, apesar da ampla defesa de uma formação de professores na perspectiva política, os espaços formativos – as escolas e as universidades – continuavam aportando para um processo formativo que não trabalhava os aspectos político, social e cultural, e o que justifica essa afirmação é justamente a presença de treinamentos e capacitações nos cursos de formação.

Outro ponto importante foi a dissociação da teoria e da prática no processo de formação continuada de professores. Ou seja, existia um distanciamento entre os conteúdos definidos e trabalhados pela instituição responsável por formar os professores e a realidade presente nas escolas.

Então, podemos afirmar que o que marcou a década 1980 foram apenas os aspectos transmissivos dos conhecimentos, pois se falava que os professores tinham que ter um posicionamento crítico, mas não se falava nos processos formativos ou em como desenvolvê-los na prática docente.

Por fim, apesar de não termos avançado na prática, acredita-se que a década de 1980 foi muito significativa para a educação brasileira, pois serviu de base para os debates empreendidos da década seguinte.

Na década de 1990, surgiu a necessidade de decidir e estabelecer caminhos significativos para a educação, e, conseqüentemente, para a formação de professores, que passou a ser entendida como central para o desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, buscaram-se alternativas para responder à problemática referente à dicotomia existente no decorrer da história da formação de professores, especialmente a questão da dissociação entre os saberes teóricos e práticos com a elaboração de políticas educacionais.

Assim, nesse período, ampliou-se a compreensão a respeito da própria conceituação de formação que, como vimos anteriormente, nas perspectivas instrumentalista e política, por muitos anos foi concebida como treinamento, reciclagem, dentre outras terminologias.

Nesse sentido, a formação continuada passou a ser compreendida como um processo de caráter contínuo, no qual as incertezas e as fragilidades dos professores deveriam ser discutidas nos espaços formativos.

Compreendemos que a complexidade presente no trabalho docente, em particular na tarefa de educar, talvez seja um dos elementos mais relevantes a serem trabalhados nos espaços de formação continuada de professores, levando-os a refletir sobre sua própria prática, fundamentando-se nas teorias educacionais para pensar melhor na organização de seu trabalho docente.

Esse entendimento sobre a complexidade implicada na profissão docente fez com que, na década de 1990, ocorresse uma grande produção teórica direcionada para a compreensão e a relevância da construção de uma formação continuada na perspectiva reflexiva. Para Schön (1992), é importante que se privilegiem os espaços formativos que possibilitem a reflexão-na-ação, para que, dessa forma, seja possível que os professores se tornem sujeitos e pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas.

Assim sendo, compreendemos que formar professores na perspectiva reflexiva requer que as instituições formadoras estruturem seu processo formativo de forma contínua e, sobretudo, considerem os conhecimentos, os saberes e experiências desses profissionais, como ponto inicial para promover uma formação significativa. De tal modo que sejam garantidos bons professores-formadores que também defendam uma postura reflexiva, para assim garantir espaços de formação significativos e de acordo com as demandas atuais.

Vimos que, na década de 1990, tivemos alguns avanços na formação continuada. Contudo, ressaltamos que ainda precisamos melhorar nesse sentido. Somente a formação continuada em si não garantirá mudança significativa no contexto da educação; por outro lado, sem a garantia do acesso aos professores a uma formação inicial e continuada de qualidade, com certeza, raramente iremos superar as dicotomias do passado.

É importante que se construam caminhos para desconstruir propostas, políticas e práticas de formação continuada de professores presentes na atualidade. Acima de tudo, a superação de concepções que defendem uma concepção transmissiva de conhecimento, para uma que considere e aceite a cultura reflexiva dos professores.

4 ESCOLA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta seção trata-se da escola como espaço fundamental na formação continuada de professores. Aqui, apresentaremos contribuições de autores que dialogam sobre a importância da escola no desenvolvimento profissional e na identidade dos professores e que defendem uma formação pautada na reflexividade, a partir dos conhecimentos, dos saberes e das vivências dos professores, oriundos da prática docente

4.1 ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Para início de conversa, é importante dizer que a escola nem sempre foi vista como espaço de formação de professores. O que era pensando para formar esses profissionais em serviço era tirá-los do seu local de trabalho e levá-los para participar de cursos em outros espaços. Contudo, os cursos ofertados, em sua grande maioria, ficavam distantes da realidade da escola e dos professores, trabalhando, apenas, questões que não condiziam com as necessidades formativas desses profissionais.

Atualmente, há um movimento de teóricos e de profissionais da educação que valorizam a escola como um lugar propício para acontecer a formação continuada de professores, por conta de sua disponibilidade de realizar uma formação que considera as necessidades formativas presentes no cotidiano escolar. Ou seja, a formação na escola possibilita criar condições adequadas e necessárias para que os professores pensem, analisem e reflitam sobre e para o seu trabalho docente, a partir do que é vivido e vivenciado por esses profissionais dentro da escola, sobretudo dentro da sua sala de aula (FUSARI, 2005).

Entretanto, ressaltamos que a formação continuada, de forma alguma, deve ser restrita apenas à escola. Pode sim e deve acontecer em outros espaços, desde que tenha a preocupação de trabalhar as necessidades formativas dos professores, considerando as experiências, as vivências e saberes desses profissionais construídos ao longo da carreira do magistério.

Assim sendo, defendemos a escola como um ambiente que privilegia a formação continuada de professores, uma vez que nesse espaço é possível estabelecer uma formação pautada na reflexão sobre e para a prática docente, apesar de que a escola não é unicamente o local em que a formação pode acontecer a partir dos princípios da reflexividade.

Como já dissemos, essa concepção a respeito da escola é um debate bem recente, e, por esse motivo, esperamos que ganhe mais força e significância, que já é uma das suas características, potencialidade esta que pode trazer benefícios importantes, dentre outros elementos, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O desenvolvimento profissional se refere ao domínio que os professores necessitam construir sobre o ensino e as atitudes em frente ao ato de ensinar, abrangendo a sua função e o aluno. É nesse construir em busca da profissionalização dos professores que ficam claras quais as competências e habilidades que cercam o processo pedagógico e, acima de tudo, o procedimento de reflexão na e sobre a prática docente.

Nesse sentido, julgamos ser necessário que as políticas públicas de formação continuada se preocupem com o desenvolvimento profissional dos professores, sendo essa uma das alternativas para a valorização do ato de ser professor, considerando o trabalho docente não como uma missão a ser cumprida, mas sim como uma profissão que carece do desenvolvimento de algumas dimensões. Vejamos:

Uma vertente do *saber*, que envolve conhecimentos específicos da área ciências da educação e da área da especialidade do ensino; outra vertente é a do *saber-fazer*, em relação com as atitudes face ao ato educativo, com o papel do professor e aluno e com a implementação de atividades e estratégias de ensino; por fim, a terceira vertente que é a do *saber ser e saber tornar-se*, ou seja, a dimensão efetiva que envolve um componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e sua formação (OLIVEIRA, 1997, p. 96, grifos do autor).

Portanto, fundamentando-se na autora, acreditamos que a busca por um desenvolvimento profissional dos professores é sem dúvida alguma um elemento primordial e que necessita ser priorizado dentro dos espaços formativos, pois, assim, é possível associar as vertentes *saber*, *saber-fazer*, *saber ser e saber tornar-se*.

Os debates têm caminhado no sentido de que a formação para o desenvolvimento profissional tem a relação direta com a formação continuada, já que essa se constitui por ser um procedimento de desenvolvimento contínuo. Canário (2001 p. 4) comenta que:

No quadro da educação permanente, a formação profissional não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício, mas, pelo contrário, como um processo inerente à globalidade do percurso profissional. Tende, portanto, a desfazer as fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial e continuada.

Com base nessa fala, podemos afirmar que a formação profissional precisa ser objeto essencial nos espaços formativos. Defendemos que essa formação precisa considerar os limites e possibilidades da profissão docente, que é marcada por diferentes contextos. Afinal de contas, o mundo do trabalho se transforma sempre e a profissão do magistério necessita ser compreendida dentro de uma realidade de/para a mudança significativa. Dessa forma, precisamos pensar na formação que associa os conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, compreendemos que a formação para o desenvolvimento profissional contribuirá também para a construção de uma identidade profissional. De acordo com as Referências para a Formação de Professores, existe atualmente uma discussão referente à crise e à reconstrução da identidade dos professores, e a dimensão profissional do trabalho docente é que afirmará um processo formativo de qualidade que conduzirá a sua profissionalização. Ainda sobre essa questão, o documento afirma:

O caminho rumo à profissionalização exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas ações feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence [...] ter paciência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola [...] Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual o ponto de partida e de chegada da formação é a ação docente (BRASIL/MEC, 1999, p. 61).

Podemos observar que a conceituação de competência é compreendida não como acúmulo de informações em uma dimensão behaviorista que trata a competência numa definição em um ato, num “saber agir”, que precisa ser compreendido pelos professores e pelos outros, e cuja constituição deve ser realizada em coletividade. Essa questão não se trata de inaugurar um modelo único do ser professor. Logo, uma formação continuada para promover a profissionalização docente precisa estar associada com a prática pedagógica, e, com isso, podemos afirmar que a formação que estimula e valoriza a reflexão sobre a prática corrobora no desenvolvimento profissional. Assim sendo, corrobora igualmente na construção da identidade dos professores.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser pensada e desenvolvida em movimento contínuo, articulado com a dimensão da profissionalização, que é fundamentada em uma concepção de (re)construção de conhecimentos e competências. Portanto, é primordial garantir a relação entre a formação e exercício docente. É nessa lógica que vamos construindo a profissionalização dos professores.

Desse modo, notamos que a formação continuada que centra suas ações na escola pode, sim, desenvolver-se em direção a uma profissionalização dos professores, acima de tudo, quando possibilita o desenvolvimento de um processo de reflexão do fazer pedagógico. É sobre essa questão que vamos falar no tópico a seguir.

4.2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

A escola se caracteriza por ser o espaço do ensinar e do aprender, não necessariamente nessa ordem, pois compreendemos que não são unicamente os alunos que aprendem, os professores também aprendem com si próprios, com os seus alunos, com os seus pares e com todos que fazem parte da comunidade escolar.

Apesar disso, a literatura evidencia que a valorização desse espaço como um lugar de formação surgiu a partir dos estudos realizados por Donald Schön²³, que deu ênfase à questão da importância da organização do aprendizado e da profissionalização dos professores, por meio dos princípios desenvolvido por eles, da reflexão na e sobre a ação. Para o pesquisador, os professores são sujeitos que fazem parte do processo educacional e da construção da sociedade e têm a capacidade fundamentada na sua própria experiência e vivência de vida de construir e se apropriar de novos saberes com base na reflexão.

Concernente à questão da reflexão e da prática reflexiva, Schön (1992) estabeleceu com base nos seus estudos três dimensões, que, por sinal, são bastante citadas em trabalhos científicos e têm como princípio o conhecimento teórico. São elas: reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com Schön (1992), a reflexão na ação acontece quando os professores refletem, trazendo para si as questões presentes do seu cotidiano escolar, como, por exemplo, as situações-problemas referentes aos processos de ensino e da aprendizagem, e fazem isso no mesmo instante que estão vivenciando tais situações. Todavia, quando se faz essa reflexão posterior à ação, o autor denomina de reflexão sobre a ação; refere-se a um pensamento retrospectivamente sobre o que fizemos ou desejamos descobrir e poderá contribuir para um resultado imprevisto. E, por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, que acontece no instante que os professores, em um procedimento mais complexo, buscam compreender as

²³ Pedagogo e pesquisador sobre educação e aprendizagem, especificamente sobre a reflexão na educação.

ações, interpretando-as e analisando-as, possibilitando condições de criar outros caminhos para resolver certas situações-problemas presentes na prática docente.

A partir de então, com os estudos desenvolvidos por Schön, surgiu no contexto educacional a conceituação de reflexão sobre a prática docente. No que se refere a esse conceito, na época, ocasionou muitas dúvidas e os pesquisadores ficaram preocupados de a reflexão docente cair no praticismo, uma vez que poderia provocar nos professores a alienação, pois, sabe-se que a prática por si só não poderá produzir nesses profissionais nenhuma decisão consistente sobre a sua ação docente.

Desde então, começaram a construir um novo debate em torno de efetivar uma Epistemologia da Práxis em que a formação passaria a ser formulada e conduzida meramente na perspectiva crítica-reflexiva, e, acima de tudo, levando em consideração os saberes e vivências dos professores como mecanismo para a construção de novos conhecimentos, compreendendo que esses profissionais são sujeitos do seu próprio processo formativo e da reflexão.00

Dessa forma, compreendemos que o processo reflexivo tem como objetivo propiciar aos professores os aspectos teóricos e práticos para construir e conduzir conhecimentos significativos na e para o seu crescimento profissional. Sobre o papel da formação contínua, nesse processo, Lima (2001, p. 33) afirma que:

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.

Sobre essa questão, Pimenta (2002) ressalta que os saberes que os professores possuem não são formados somente na prática, mas também são constituídos pelas concepções teóricas da educação. Sendo assim, podemos afirmar que os conhecimentos teóricos são fundamentais na formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, uma vez que possibilitam a esses profissionais construir diferentes ações pedagógicas, contextualizadas e sistematizadas.

Sobre a formação dos conhecimentos docentes, Martins (2018, p. 30) aponta que esses também são formados “na práxis social de educadores e educandos, ambos ensinam e aprendem”. Então, pode-se dizer que os saberes dos professores são constituídos em sociedade, na formação inicial e continuada, e no cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido, a formação de professores pautada no princípio crítico-reflexivo deve ser fundamentada por concepções que corroborem com os professores a refletirem sobre quais os conhecimentos e fazeres necessários na profissão docente. Para tanto, é necessário, como já foi dito anteriormente, levar em conta os conhecimentos teóricos e os conhecimentos construídos na prática docente.

Martins (2018, p. 58) também fala sobre a importância de uma formação contínua pautada na reflexão crítica que considera as práticas pedagógicas dos professores. Vejamos:

A formação contínua não se desenvolve por meio de mera participação em cursos, com o acúmulo de técnicas e de certificados, mas a partir de uma reflexão permanente e crítica das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola em diálogo com os projetos de vida (pessoal) e o projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

De acordo com o autor, a formação contínua não acontece apenas com a realização de cursos, participação em eventos e publicação de revistas, mas sim a partir das próprias experiências e vivências dos professores que acontecem dentro dos espaços formativos, no nosso caso, dentro das escolas. Tal pensamento vai ao encontro das concepções colocadas pelo educador Paulo Freire quando ressalta que é importante que os momentos formativos aconteçam numa perspectiva reflexiva e crítica. Nesse sentido, Freire (2013, p. 43) diz que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito

Diante dessa premissa, podemos constatar que uma formação que se preocupa com o desenvolvimento da capacidade do pensar e do agir sobre é um caminho para atender às demandas da profissão do magistério, sabendo que é importante garantir uma formação inicial e continuada que correlacione os conhecimentos teóricos e práticos. Seria então a formação em contexto um caminho para os professores trabalharem a relação entre a teoria e a prática?

Para Canário (2004, p. 4), garantir uma formação em associação com as situações reais dentro da escola consiste em uma temática contemporânea e importante. A escola como espaço de formação possibilita a construção de caminhos estratégicos e práticas de formação

que consideram “fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional”.

Para Placco e Silva (2005), a formação continuada é compreendida como processo plural, entreposto pelas práticas correlacionais que estimulam os conhecimentos teóricos e práticos. Seguindo essa lógica, uma formação que caminha em direção a um desenvolvimento profissional e que prioriza a consciência simultânea dos âmbitos políticos, sociais, e, sobretudo, do trabalho docente, será uma formação significativa para todos que participarem do processo.

Pimenta (2002), em relação à formação dos professores, considera a prática pedagógica o elemento essencial na formação continuada, ou seja, como um recurso formativo associativo com as demandas reais e contemporâneas dos professores.

Essa discussão em torno da prática pedagógica tem procurado afirmar que essa pode ser um caminho que garantirá uma formação reflexiva e significativa para os professores e a escola. Sendo assim, julgamos a formação como um processo multideterminado, uma vez que pode acontecer em vários espaços, a partir das relações dos professores e formadores que proporcionem o diálogo e tragam para o centro das discussões os conhecimentos teóricos e vivências pedagógicas. Vale ressaltar que valorizar a formação em contexto em momento algum implica desvalorizar os outros espaços formativos; pelo contrário, defendemos a necessidade de uma formação conjunta entre as instituições formativas que têm como princípio a formação como um processo e não meramente como um produto do capitalismo.

Dessa forma, julgamos necessário esclarecer o significado de formação em contexto, para não correr o risco de apenas considerar as paredes da escola. Para Oliveira-Formosinho (2002), há que se considerar cinco aspectos que ajudam a compreender esse tipo de formação, a saber: estrutura física; organização da escola; a função dos professores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; considerar os saberes e experiências da prática do professor; e a autoformação dos professores para a efetivação de sua própria formação. Canário (2004), Oliveira-Formosinho (2002), Imbernón (2010) e Alarcão (2011) compreendem que a formação em contexto, com destaque para o crescimento e desenvolvimento profissional que leva em conta os saberes das vivências dos professores, nasceu provavelmente na ineficácia da formação inicial e da necessidade de procurar responder às problemáticas e às necessidades reais dos professores, com o objetivo de encurtar a distância entre o que se estuda (teoria) e o que se realiza (prática).

Portanto, quando colocamos esses pontos trazidos por Oliveira-Formosinho (2002), na realidade queremos dar visibilidade à importância da formação centrada na prática

dos professores e na realidade da escola como espaço significativo repleto de riquezas pedagógicas que possibilitam a reflexão sobre as várias possibilidades de condução da formação docente.

Diante do que foi discutido nesse tópico, compreendemos a importância de a escola se tornar uma organização que também aprende, sendo um lugar onde os professores aprendem no que se refere à sua profissão, ou seja, queremos dizer que os professores são sujeitos da formação e da sua própria formação. Isso dará à escola condições de alterar suas concepções e realizar o seu papel formativo, educacional e social numa perspectiva crítica-reflexiva, compreendendo que os professores, os diretores, os coordenadores, a secretaria, os alunos, o porteiro e os pais fazem parte da escola, e, portanto, são pessoas essenciais para a mudança acontecer.

5 ANÁLISES DE DADOS: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS E O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Esta seção apresenta a formação em contexto do município de Fortaleza, mediante as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019) e de textos disponibilizados pela CFOR. Evidenciamos a concepção de formação continuada, especialmente sobre a formação em contexto contida no Projeto Político Pedagógica da escola investigada, e, por último, e não menos importante, o perfil profissional e formativo dos professores e as análises e discussão dos dados encontrados, junto aos participantes da pesquisa.

5.1 FORMAÇÃO EM CONTEXTO: O QUE CONSTA NOS DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELA SME/FORTALEZA?

Inicialmente, é importante salientar que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) não dispõe de texto específico que trate apenas da Política de Formação Continuada de Professores. O que encontramos está no documento intitulado “Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental” (2019), divulgado pela SME no início de cada ano letivo, e que, além de abordar ligeiramente a formação em contexto, também trata de outras questões²⁴ relevantes para o cumprimento das aulas e para o desenvolvimento do trabalho docente no município.

Além desse documento, a Célula de Formação (CFOR) disponibilizou alguns textos, que, na sua estruturação, traz os meses, os objetivos e os temas trabalhados na formação em contexto entre 2017 a 2019. Assim sendo, com base nas Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental e nos textos disponibilizados pela SME é que fundamentaremos esta parte da pesquisa.

Segundo esse documento, a SME compreende que a formação continuada é um processo que deve acontecer constantemente, logo após a formação inicial, e tem como objetivo aprimorar os saberes precisos no magistério, ou seja, “[...] de manter o profissional

²⁴ Objetivos para o ensino fundamental, documentos que norteiam o ensino, componentes curriculares, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), papel do professor, preenchimento de diários, planejamentos, processo avaliativo, formação continuada, dentre outros.

capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional e em constante reflexão sobre sua prática” (FORTALEZA, 2019, p. 23).

Nesse sentido, a formação continuada de professores se compromete a “[...] promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais”, pautado na figura dos professores que se transformam enquanto sujeito social, baseando-se na sua própria prática docente (FORTALEZA, 2019, p. 23).

Em relação à formação em contexto, a SME entende que é aquela que possibilita trocas de aprendizagens, práticas pedagógicas e vivências pedagógicas entre os professores que trabalham na mesma escola. E, segundo um dos textos disponibilizados pela CFOR, a formação tem como objetivo:

Fortalecer o ensino-aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos, bem como o processo de aprendizagem destes, refletir acerca do planejamento, organização e gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem), tornar a família parceira do processo de aprendizagem. (FORTALEZA, 2017, s/p)

Nesse processo, o coordenador pedagógico se configura como um agente articulador, formador e transformador das escolas municipais de Fortaleza/CE, visto que é o responsável por organizar e ministrar a formação em contexto. Ou seja, como organizador da formação, o coordenador precisa de fato oferecer para os professores momentos de reflexão sobre sua própria prática docente, por meios de “momentos coletivos de troca de experiências e de protagonismo do professor” (FORTALEZA, 2019, p. 23).

Nesse sentido, a formação em contexto leva em consideração o protagonismo dos professores. Assim, esses profissionais também participam da elaboração da formação, uma vez que o coordenador pedagógico precisa conhecer a realidade de sua escola para elaborar e ministrar esse momento formativo. No entanto, as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental (2019) e os textos disponibilizados pela CFOR não especificam como é realizado o processo de escolha das temáticas/ou assuntos a serem desenvolvidos nas formações e como se dá a participação dos professores.

Dando continuidade, com o objetivo de apresentar as informações contidas nos textos disponibilizados pela CFOR, elaboramos três quadros, discriminando os meses, temas e

objetivos da formação em contexto de 2017 a 2019. Ressaltamos que os quadros que não contêm informações completas se devem a dois motivos: as informações não constam nos textos ou não tivemos acesso a elas. Vejamos:

Quadro 2 – Formação em contexto (2017)

MESES	TEMAS	OBJETIVOS
mar - abril	Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)	Conhecer para intervir: um estudo dos resultados das avaliações
maio - jun	Planejamento e rotina pedagógica	Não consta no texto
ago - set	Gestão de sala de aula e a heterogeneidade no processo de alfabetização: agrupamentos produtivos	Não consta no texto
nov - dez	Não tivemos acesso	Não consta no texto

Fonte: Adaptado de pela Célula de Formação (CFOR) (2020).

Quadro 3 – Formação em contexto (2018)

MESES	TEMAS	OBJETIVOS
mar - abril	Processo avaliativos	Perceber a avaliação como ferramenta à disposição do professor para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem, garantindo assim a aprendizagem de todos
maio - jun	Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)	Conhecer para intervir: um estudo dos resultados das avaliações diagnósticas
ago - set	Não consta no texto	Não consta no texto
nov - dez	Processo avaliativo e o processo de transição dos alunos de uma turma para outra	Perceber a avaliação como ferramenta à disposição do professor para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem, garantido assim a aprendizagem de todos e o êxito no processo de recuperação dos alunos.

Fonte: Adaptado de Célula de Formação (CFOR) (2020).

Quadro 4 – Formação em contexto (2019)

MESES	TEMAS	OBJETIVOS
fev	Rotina e planejamento	Não consta no documento
abr - mar	Avaliações Diagnósticas (ADRs)	Conhecer para intervir: um estudo dos resultados das avaliações diagnósticas
ago - set	Processo avaliativo	Perceber a avaliação como ferramenta à disposição do professor para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem, garantido assim a aprendizagem de todos e o êxito no processo de recuperação dos alunos.
nov - dez	Processo avaliativo	Perceber a avaliação como ferramenta à disposição do professor para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem, garantido assim a aprendizagem de todos e o êxito no processo de recuperação dos alunos.

Fonte: Adaptado de Célula de Formação (CFOR) (2020).

Diante da leitura das Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019), percebemos que a

SME evidencia uma preocupação com a formação de professores, visto que oferta formação continuada para os docentes da rede municipal de Fortaleza, vislumbrando que esses aperfeiçoem seus conhecimentos, construídos ao longo de suas vidas, nos aspectos formativos e profissionais, visto que vivemos em uma sociedade globalizada, e que estamos sempre em processo de mudanças, sociais, culturais e políticas, que influenciam diretamente as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Contudo, quando se trata da formação em contexto, observamos que o mesmo documento e os demais textos disponibilizados pela CFOR, em alguns pontos, se contradizem, principalmente quando mencionam que a formação em contexto é elaborada em colaboração com os professores e com base nas problemáticas enfrentadas por esses profissionais dentro da escola. Segundo os textos, podemos inferir que quem decide os temas e objetivos que serão desenvolvidos pelo coordenador pedagógico é a própria SME.

Ressaltamos que não estamos afirmando, e sim que se trata de uma interpretação nossa. Caso realmente aconteça, é importante que os textos, principalmente as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019) versem de forma mais clara sobre como de fato a formação em contexto é realizada dentro das escolas municipais.

A seguir, baseando-se no Projeto Político Pedagógico, apresentaremos a concepção de formação continuada, especificamente da formação em contexto, presente e defendida pela escola investigada.

5.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO PRESENTE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INVESTIGADA

A princípio, compreendemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento que possibilita a articulação do trabalho desenvolvido na escola. De acordo com Vasconcellos (2002), além do PPP possibilitar o aperfeiçoamento da articulação das ações realizadas pela escola, corrobora também na aproximação com a realidade e a construção de uma proposta que seja marcada, efetivamente, pela identidade de todos que fazem parte da comunidade escolar, direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, alunos e seus pais ou responsável, e comunidade.

Dessa forma, a formação continuada, especificamente a formação em contexto, está associada ao conjunto de concepções firmado pelo PPP, criado e sistematizado de maneira coletiva e colaborativa.

Nesse sentido, a formação continuada, como já foi dito no referencial teórico, apresenta-se no artigo, inciso I, da seguinte forma: “a formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p.82), deixando subentendidos quais são os meios que devem ser utilizados para esse fim, quer dizer, para a formação em contexto. Tal fato, na nossa percepção, fortalece ainda mais a necessidade de um PPP que assegure, sobretudo, a reflexão contínua da comunidade escolar, de acordo com as necessidades da escola.

Dito isso, a formação continuada, segundo o que consta no PPP da escola investigada, visa proporcionar encontros regulares aos “professores, com momentos de reflexão, análise e construção, objetivando que se caminhe para a qualificação e efetivação das metas, para que esses encontros sirvam também para a formação continuada de todos os envolvidos” (FORTALEZA, 2020, p. 25).

E, ainda que a formação continuada seja organizada pelo Coordenador Pedagógico, esse também acompanha os planejamentos dos professores, realiza a formação em serviço, realiza a observação na prática docente em sala de aula, acompanha os preenchimentos dos Diários de Classe e, por último, organiza reuniões e eventos pedagógicos na escola (FORTALEZA, 2020, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico aborda a temática formação continuada de professores. Contudo, em seu texto, usa a nomenclatura “formação em serviço” e não “formação em contexto”, termo usado pelas Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019) e nos textos disponibilizados pela CFOR.

Contudo, é importante dizer que, apesar do uso da nomenclatura formação em serviço, entendemos que a formação em contexto é sim uma formação continuada que acontece dentro do ambiente de trabalho dos professores. Porém, salientamos que seria importante que a escola fizesse essa alteração dentro do PPP, visto que o uso de várias terminologias pode causar confusão na interpretação do texto.

Reafirmamos que o Projeto Político Pedagógico é um documento que direciona o trabalho pedagógico, administrativo, a relação entre a escola e a comunidade, compromisso ético e moral desenvolvido dentro da escola. Portanto, por se tratar de uma Política de Formação Continuada de Professores, acreditamos que alguns pontos relacionados à formação em contexto poderiam ter sido especificados dentro do PPP, a saber: objetivo; metodologia; espaço físico específico dentro da escola; quando acontecem, quem planeja; quais são as

temáticas e como são escolhidas; como se dá a participação dos professores na sua elaboração; e, por último, como se dá o processo avaliativo.

A seguir, depois de conhecermos e explorarmos as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019), textos disponibilizados pela CFOR e o Projeto Político Pedagógico da escola em investigação, apresentaremos o perfil formativo e profissional dos professores participantes da pesquisa.

5.3 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Primeiramente, afirmamos, com base nas leituras realizadas e nas nossas experiências enquanto profissional da educação e pesquisador, que defendemos que os saberes, as experiências e as vivências dos professores precisam ser ponto de partida e de chegada de qualquer processo de formação continuada, sem esquecer que essa deve ser fortalecida por um referencial teórico.

Dito isso, com o objetivo de compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede municipal de Fortaleza/CE, realizamos uma entrevista semiestruturada com 07 professoras, com o intuito de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a formação em contexto. Além disso, possibilitou-nos conhecer os perfis formativos e profissionais dos participantes da pesquisa.

5.3.1 Perfil formativo dos participantes da pesquisa

No que se refere à formação inicial, todas as participantes cursaram Licenciatura Plena em Pedagogia, entre 2001 a 2004, em instituição pública. Todas na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). É importante dizer que uma dessas professoras mencionou que, depois de cursar pedagogia, também realizou uma habilitação em Matemática e Física pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Após concluírem a formação inicial, as professoras cursaram especialização, nível *latu sensu*, entre 2003 a 2019, para os cursos de Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional, Planejamento Educacional e Educação inclusiva em instituições públicas e privadas, especificamente na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), no Centro

Universitário 7 de setembro (UNI 7) e no Instituto Superior de Teologia Aplicada. A seguir, achamos importante evidenciar cada uma dessas informações detalhadamente no quadro 5.

Quadro 5 – Trajetória formativa das professoras entrevistadas

Prof^a	Escolarização	Formação
Jaqueline	Instituição Pública e Privada	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2002) e especialista em Gestão Educacional – UNIVERSO (2007).
Estrela	Instituição Pública e Privada	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2002) e especialista em Psicopedagogia Institucional – Instituto Superior de Teologia Aplicada (2009).
Rosângela	Instituição Pública e Privada	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2001), habilitação em Física e Matemática –UVA (2001) e especialista em Planejamento Educacional – UNIVERSO (2003).
Mary	Instituição Pública e Privada	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2004) e especialista em Educação Inclusiva – UNI 7 (2019).
Rita	Instituição Pública	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2001).
Helena	Instituição Pública	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2001).
Simone	Instituição Pública	Licenciatura em Pedagogia – UVA (2004) e especialização em Gestão Escolar - UECE (2014).

Fonte: Próprio autor (2021).

Com base nessas informações, observamos que, considerando o tempo das professoras que finalizaram a formação inicial, percebemos que a professora Mary concluiu sua especialização recentemente, somente em 2019. A professora mencionou também que iniciou uma especialização na UECE, mas que até o momento, por conta das demandas requeridas no seu trabalho docente e da sua dedicação à educação da sua filha, não conseguiu concluir o TCC.

Assim como a professora Rita, que relatou estar cursando uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), com a previsão de término para o segundo semestre de 2021. Em contrapartida, a professora Helena, (23 a.e)²⁵ de experiência na educação básica, não realizou até o momento formação continuada, a nível *lato sensu*.

²⁵ A partir desse momento, usaremos o termo a.e para se referir aos anos de experiência na educação básica das professoras.

Evidenciamos que as professoras entrevistadas até o momento não possuem mestrado e doutorado. Contudo, mencionaram o desejo de realizar seleção em um futuro próximo. Questionadas sobre os motivos de ainda não terem realizado seleção, as professoras relataram que o trabalho docente requer muito tempo de dedicação, além dos afazeres de casa, comida, casa, esposo e filhos, além da dificuldade de liberação pela Secretaria Municipal da Educação (SME) para realizar a formação. Assim, todos esses fatores deixam as entrevistadas distantes da universidade, dos grupos de estudo e da escrita, e, dessa forma, as participantes julgam que têm menos oportunidade de passar numa seleção de mestrado do que outros concorrentes.

A partir do que foi exposto pelas professoras, pode-se afirmar que a mulher, ao longo da história da educação brasileira, sempre encontrou dificuldades para cursar uma formação. Mesmo com a fundação das primeiras faculdades do Brasil, no século XIX, a figura feminina:

[...] demorou a ter acesso à educação escolarizada, principalmente no que se refere ao ensino superior. No século XIX, quando as primeiras faculdades foram construídas no país, mesmo que algumas delas permitissem a entrada de mulheres, ainda havia um forte receio pela sua emancipação ou pelo que sua exposição pública poderia provocar. Isso demonstrava também a persistência de relações pautadas no sistema patriarcal. Foi somente no século XX, mais precisamente nos anos de 1960, que as mulheres começaram a ter presença, de fato, no ensino superior no Brasil (PEREIRA; FAVARO, 2017, p. 5540).

Atualmente, apesar dos avanços na sociedade e na educação, um dos problemas presentes oriundos de séculos passados ainda perdura em pleno século XXI, não mais pela falta de Universidades, Institutos Federais e Faculdades, mas sim pela condição de acesso das professoras mulheres em cursos de formação, seja inicial ou continuada. Isso se deve às condições das mulheres, visto que, além de serem professoras, também são chefes de família.

Nesse sentido, além de desempenharem sua função docente, de dupla e/ou tripla jornada, as professoras mulheres cuidam de suas casas, de seus filhos e esposo, além de dar assistência para outros familiares. Quer dizer, todas essas atividades fazem com que as mulheres, mesmo com a vontade de continuar se qualificando, acabem procrastinando ou desistindo, tal como relataram as entrevistadas acima.

Vimos também que, legalmente, de acordo com a redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017, que alterou a Lei nº 12.796 de 2013 da LDB, as professoras entrevistadas possuem formação mínima para atuar nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, visto que todas cursaram Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme podemos observar a seguir no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Contudo, apesar de as professoras envolvidas na pesquisa terem formação mínima para atuar nos Anos Iniciais da Educação Básica, isso não significa dizer que possuem formação apropriada para atender às necessidades formativas das crianças. O que queremos dizer é que, apesar de terem formação, é importante que os professores, de modo geral, estejam sempre em movimento contínuo na busca de novos saberes, por meio de novas formações, visto que trabalham com o conhecimento e com pessoas que sofrem alterações constantemente, devido às mudanças sociais, políticas e culturais.

5.3.2 Perfil profissional dos participantes da pesquisa

No que concerne ao perfil profissional, as entrevistas evidenciaram que as professoras participantes são experientes na educação básica, em escolas públicas e privadas, possuem entre 17 a 42 anos, e atuam especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com exceção de uma professora, que também trabalhou no ensino médio em escolas estaduais localizadas em Fortaleza/CE.

Em relação ao tempo de efetivo exercício²⁶, possuem entre 6 a 37 anos. Isso significa que os professores prestaram concurso público para assumirem a sala de aula na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE.

No que concerne ao tempo de permanência na escola pesquisada, as entrevistas demonstraram que as professoras têm de 05 a 20 anos de trabalho docente. Segundo essas profissionais, a escola em questão é uma instituição bem localizada no bairro da Messejana, em Fortaleza/CE, perto de suas residências, organizada pedagogicamente e administrativamente, possui uma boa infraestrutura física e apresenta corpo docente comprometido com a educação. Esses são fatores que contribuem para suas permanências na mesma escola por muito tempo.

A seguir, achamos importante evidenciar cada uma dessas informações discriminadamente, na tabela 5.

²⁶ Segundo o art. 67, inciso I, da LDB, são os professores que prestaram concurso público de prova e títulos para entrar no serviço público da educação (BRASIL, 1996).

Tabela 5 – Trajetória profissional das professoras entrevistadas

Professores	Experiência da Educação Básica	Efetivo exercício (Concurso Público)	Tempo de permanência na escola pesquisada
Jaqueline	17 anos	17 anos	17 anos
Estrela	20 anos	19 anos	05 anos
Rosângela	42 anos	37 anos	12 anos
Mary	30 anos	06 anos	06 anos
Rita	25 anos	20 anos	07 anos
Helena	23 anos	23 anos	20 anos
Simone	15 anos	10 anos	10 anos

Fonte: Próprio autor (2021).

Enfatizamos que a professora Rosângela é a que possui mais tempo de experiência na educação básica e tempo de efetivo exercício. A mesma mencionou que começou a trabalhar na docência ainda bem jovem. Naquela época, era permitido lecionar apenas com o Ensino Médio Normal. A profissional destacou também que lecionou na rede Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), órgão no qual hoje se encontra aposentada. Tais informações explicam o fato de ela ter 37 anos de efetivo exercício.

Outra informação que merece ser destacada é em relação à professora Mary, segunda entrevistada que possui mais tempo de experiência na Educação Básica e menor tempo como professora efetiva. Tal fato tem uma explicação. A participante relatou que por grande parte da sua vida na docência lecionou em escolas particulares de pequeno e grande porte em Fortaleza/CE. Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) lançou um concurso público para selecionar professores pedagogos e de áreas específicas²⁷, o qual a docente prestou e foi aprovada.

A professora Rita declarou que trabalhou em escola privada de 1995 a 2011 e na escola pública, em Fortaleza, iniciou em março de 2001. Isto é, mesmo passando em um concurso público, a entrevistada continuou trabalhando em escolas privadas. As professoras Estrela, Rosângela e Simone também relatam que começaram suas vidas profissionais na educação em instituição privada.

Conforme podemos observar, ao longo do percurso formativo e profissional, as professoras constroem e reconstróem saberes, que são classificados por Tardif (2002) como:

²⁷ Professores formados em matemática, português, inglês, educação física, etc.

saberes disciplinares ou sociais, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos.

Os saberes disciplinares ou sociais são os saberes estabelecidos pela universidade e incorporados pelos professores, por intermédio da formação inicial e contínua. Esses saberes surgem da tradição cultural e dos grupos sociais que constroem saberes (TARDIF, 2012).

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes trabalhados pelas instituições formadoras de formação de professores. É nesse momento que esses profissionais entram em contato com as ciências educacionais; contudo, é importante destacar que a prática docente não se resume apenas a um objeto de saber das ciências educacionais, mais do que isso, é também uma atividade que mobiliza e dialoga com outros saberes, como, por exemplo, os chamados de pedagógicos (TARDIF, 2012).

De acordo com o autor, os saberes curriculares são os saberes obtidos ao longo da carreira do magistério. Isto é, plano de aula, objetivos, conteúdos, métodos, metodologias, práticas pedagógicas, projetos educacionais que os docentes devem aprender e aplicar no trabalho em sala de aula (TARDIF, 2012).

Por último, e não menos importante, ainda segundo o autor, há os saberes experienciais ou práticos, que são os fundamentados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Têm sua origem justamente das experiências individuais e coletivas e são por elas legitimadas, tornando-se em *habitus* (habilidades) de *saber-fazer e de saber-ser*. Portanto, compreendemos que esse conjunto de saberes citado pelo autor precisam ser levados em consideração em qualquer formação continuada.

A seguir, iremos conhecer as percepções das professoras sobre formação continuada, se realizaram cursos de formação continuada entre 2017 a 2019, se estão fazendo algum curso no atual momento, se sentem a necessidade de realizar formação, assim como se os cursos que realizaram ou estão realizando contribuíram/contribuem com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula diariamente.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

Na contemporaneidade, principalmente a partir do final do século XX, a formação continuada tem sido compreendida como processo permanentemente de aperfeiçoamento dos saberes necessários no trabalho docente. Além disso, a formação potencializa a trajetória profissional dos professores. É uma formação realizada após a formação inicial que tem como

propósito assegurar a continuidade da formação dos professores, e, logo, garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, as entrevistadas foram convidadas a refletir sobre a formação continuada, a partir da pergunta: o que você compreende por formação continuada? Assim, as professoras evidenciaram que:

Na minha percepção, a formação continuada é você estar sempre buscando inovação para a sua prática docente, através da realização de cursos, leituras, palestras, buscando desconstruir e construir novos conhecimentos. (...) você fazer uma formação dessa sempre colhendo experiências de outros, e assim melhorar o trabalho docente desenvolvido em sala de aula (Professora Jaqueline, 17 a. e).

Bom, compreendo que a formação continuada é aquela que os professores realizam logo após a formação inicial, no sentido de se especializar e aprender mais sobre e para sua prática docente. No meu caso, eu fiz uma especialização em Psicopedagogia Institucional no Instituto Superior de Teologia Aplicada que é uma formação continuada (Professora Estrela, 20 a. e).

A formação continuada é o espaço, é o tempo que construímos mais conhecimento. Pois, entendo que os professores não sabem de tudo, por isso é necessário estarmos sempre em movimento de aprendizagem. Quando falo de espaço e tempo, estou me referindo ao espaço de trabalho e à experiência construída ao longo da docência. Quero dizer que também aprendemos com os nossos colegas, com os nossos alunos e também com a nossa própria prática (Professora Rosângela, 42 a. e).

Formação continuada é um processo no qual o professor busca constantemente aperfeiçoar os saberes necessários à sua práxis pedagógica (Professora Mary, 30 a.e.).

Proposta que viabiliza ao profissional o acesso a curso e/ou formações de acordo com sua área de atuação para conhecimento e qualificação concomitante com o desenvolvimento do seu trabalho (Professora Rita, 25 a.e).

A meu ver, formação continuada é um processo permanente de aprendizado e aperfeiçoamento de informações e saberes, necessários ao profissional em suas atividades (Professora Helena, 23 a.e).

Compreendo que a formação continuada serve como uma aliada à práxis do professor. Para mim, a formação foi de grande ajuda, pois me permitiu elaborar com maior qualidade as minhas aulas. Ela dinamizou o meu processo de ensino-aprendizagem (Professora Simone, 15 a.e).

Em uma primeira leitura das falas das professoras acima, nota-se que todas as percepções evidenciadas sobre formação continuada são contemporâneas e dialogam com os autores citados nesta pesquisa (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2010, ALARCÃO, 2011; MARTINS, 2018). À visto disso, destacam-se algumas palavras explícitas como “desenvolvimento”, “práxis”, “permanente”, e outras que não estão implícitas, mas, quando é

levando em consideração o contexto em que foram faladas, percebe-se que os professores compreendem a formação continuada como processo contínuo.

Ao contrário do que se pensa, a formação continuada perpassa a realização e a participação em cursos, palestras e seminários. Em relação a essa afirmação, a professora Rosângela (42 a.e), em sua entrevista, fala sobre o espaço e o tempo de formação. A participante quis dizer que a experiência construída ao longo da carreira do magistério se caracteriza por ser uma formação continuada, pois, além de aprendermos com a própria prática docente, também aprendemos com os outros professores, com a gestão, com a coordenação pedagógica e com os alunos.

A professora Jaqueline (17 a.e), em sua fala, revela a importância da formação continuada na prática docente. Para tanto, é necessário que os professores busquem novos cursos, leituras, com o objetivo de desconstruir e construir novos saberes em prol de desenvolverem em sala de aula um trabalho pedagógico melhor e de acordo com as necessidades dos alunos.

Imbernón (2010, p. 47) ressalta que, mais que a realização de cursos, seminários e outras maneiras formativas, é importante que a formação continuada promova a “reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz”. Independentemente de como ela aconteça, dentro da escola ou fora da escola, o processo formativo precisa ser significativo para os professores, fazendo com que esses profissionais sejam capazes de avaliar a sua própria prática.

É importante que a formação continuada tenha essa característica, principalmente em pleno século XXI, em que todos os dias surgem novas descobertas, novas metodologias, novas profissões, novas tecnologias. Agora, diferente de antes, quando os professores precisavam consultar apenas um livro para ensinar conhecimentos básicos para seus alunos, hoje, os professores são “profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais são muito importantes (IMBERNÓN, 2016, p. 51).

Isto é, na profissão docente, é necessário que os professores sempre busquem aperfeiçoar sua prática pedagógica. Sobre essa questão, indagamos: entre 2017 a 2019, você participou de alguma formação continuada? As professoras revelaram que:

Sim, apenas da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE que acontece fora da escola (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Sim. Minha última formação continuada sem ser pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) foi em 2019. Tal formação usei para dar entrada na

minha progressão por capacitação e tempo de serviço que ocorre a cada dois anos na educação de Fortaleza (Professora Estrela, 20 a. e).

Sim. Além da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Fortaleza/CE, realizei os cursos oferecidos pela Fundação Demócrito Rocha (FDR) em parceria com o jornal O Povo de 120 horas, sobre educação especial (Professora Rosângela, 42 a.e).

Sim. A rede municipal de educação de Fortaleza tem investido em ações para formação continuada de seus professores, o que, sem dúvida, contribuiu significativamente com os excelentes resultados obtidos por nossos alunos em avaliações externas (Professora Mary, 30 a.e).

Particpei de todas ofertadas pela SME a professores de alfabetização (Professora Rita, 25 a.e.).

Sim. Em 2017, Formação Continuada do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC); Curso de Formação Continuada de Professor Alfabetizador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); em 2018, Formação Continuada do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC) pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); e em 2019, Formação Continuada do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC), também SME (Professora Helena, 23 a.e).

Particpei somente das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Professora Simone, 15 a.e).

As participantes revelaram que, durante o período mencionado, realizaram formações continuadas. A grande maioria participou das formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE que acontece nos Polos de Formação, isto, é fora do ambiente do trabalho.

Nesse sentido, diante dessa informação, podemos elaborar algumas hipóteses: que as professoras não se sentem motivadas em realizar outras formações sem ser as organizadas e ministradas pela SME; e que diante da correria e das exigências do trabalho docente, somada ao trabalho doméstico, de mãe e de esposa, o que é uma realidade presente em pleno século XXI, as professoras acabam não dispondo de tempo para se dedicar efetivamente à realização de outros cursos, dentre outras.

Sobre essa questão, a Formação nos Polos, segundo o que encontramos nas Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Docente do Ensino Fundamental é o momento em que professores “participam de trocas de saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados em escolas diferentes. Esses professores são acompanhados por um formador que media, ao longo do ano, o processo formativo” (FORTALEZA, 2021, p. 28).

Ainda, segundo o mesmo documento, são formações que são planejadas e organizadas pela equipe formativa da SME, em parceria com os formadores dos distritos de educação. Frisamos que os formadores também participam de formação continuada em parceria com a SEDUC, o Instituto Ayrton Senna²⁸, as Universidades, a Associação Bem Comum e o Formar (FORTALEZA, 2021).

O documento realça que a Formação de Polo tem como eixo integrador a relação entre teórica e prática, isto é, tem em vista responder às necessidades formativas dos professores em suas salas de aulas. Para tanto, se preocupa em garantir “[...] abordagens que se ajustem às necessidades dos educadores em formação como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades [...]” que possibilitem estabelecer momentos que façam os professores refletir sobre e para sua ação pedagógica, fazendo com que sejam efetivamente sujeitos de sua própria formação (FORTALEZA, 2021, p. 28).

Além da formação dos Polos, as professoras relatam que também realizaram formações em outras instituições. A professora Rosângela (42 a.e) evidenciou que realizou formação pela Fundação Demócrito Rocha²⁹ (FDR) sobre a temática educação especial. A professora Helena (23 a.e) demonstrou que, entre 2017 a 2019, realizou vários cursos, com foco na alfabetização na idade certa, pelos Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A Professora Estrela (20 a.e), em sua fala, traz uma informação importante: a questão da valorização dos professores. Em Fortaleza/CE, por meio da implementação da Lei nº 9249 de 10 de julho de 2007, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), alterada pela Lei nº 10.459, de 31 de março de 2016, os professores têm o direito de desenvolver suas carreiras através da capacitação em cursos relacionados com o cargo, tal como pelo tempo de serviço, a cada dois anos.

Essas respostas, além de evidenciar a preocupação com qualificação da prática docente, também revelam a busca na melhoria dos seus rendimentos, visto que, como já foi dito, os professores de Fortaleza/CE têm o PCCS, e, por conta disso, com a realização de cursos, a cada dois anos esses profissionais conseguem melhorar seus salários. Sobre essa premissa, em sua tese de doutorado, Lima (2001, p. 95) nos lembra que:

²⁸ O Instituto Ayrton Senna é uma ONG brasileira criada pela família Senna em 1994.

²⁹ É uma empresa privada e sem fins lucrativos, criada em 4 de março de 1985, por iniciativa da Empresa Jornalística O POVO.

Com efeito, a acumulação de cursos está ficando cada vez mais comum entre os educadores. A insegurança diante da perda dos direitos adquiridos, o peso do discurso ideológico da qualidade, aliado às exigências de qualificação, e a competição de qualificação acirrada por cargos e salários que têm servido a critérios de exclusão e seletividade, estimulam a intensificação pela busca frenética de cursos.

Apesar do tempo desde que foi escrita essa tese de doutorado, Lima já denunciava a retirada de direitos adquiridos dos professores no início do século XXI. Hoje, 20 anos depois, a sua concepção se faz presente no contexto brasileiro, não sendo diferente na política adotada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE em que, neste ano, os professores foram atacados com a aprovação da Reforma da Previdência Municipal.

Sabe-se que tal Reforma, de modo geral, diminuiu os salários dos professores em exercício, e, principalmente, dos professores aposentados, que agora passarão a contribuir com 14% dos seus salários para a previdência. Além disso, a idade para se aposentar também aumentou consideravelmente para professores e professoras, sendo quase impossível esses profissionais se aposentarem algum dia.

Ainda em relação à citação de Lima (2001), compreende-se que o problema não está na busca por cursos ou nas quantidades de cursos realizados. Os professores podem fazer as formações que quiserem, inclusive para elevar um pouco mais os seus rendimentos; contudo, é importante pensar na contribuição que os cursos realizados trarão para o desenvolvimento de qualidade do trabalho docente. Isto é, não é apenas pela parte financeira, mas sim pelo conjunto de benefícios que a formação continuada poderá trazer para o trabalho pedagógico dos professores. Os cursos também, por sua vez, precisam se preocupar em realizar formação que atenda às necessidades formativas e pedagógicas dos professores, e isso só será possível considerando as vivências, os saberes e os conhecimentos desses profissionais.

Nesse sentido, conversamos com as participantes da investigação sobre as contribuições da formação continuada. Assim sendo, questionamos: você acha que a formação continuada contribui com o seu trabalho pedagógico? De que maneira? Dessa maneira, as professoras evidenciaram que:

Sim, uma vez que a formação continuada contribui para a ressignificação da prática docente. Significa dizer que os professores que fazem formação continuada melhoram o seu desempenho no ato de ensinar, trazendo consequências positivas ao aprendizado das crianças (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Com certeza, na melhoria do meu trabalho docente. Por exemplo, contribui na relação com os alunos, na aplicação de novas metodologias no ensino, também ajuda no processo avaliativo (Professora Estrela, 20 a.e).

Sim, contribui bastante, não somente pelo tema ou o assunto desenvolvido, mas sim na relação com os alunos e na maneira que vou trabalhar determinado conteúdo com minhas crianças, no sentido metodológico. Na formação continuada que eu realizei, comecei a perceber que cada criança tem o seu jeito de aprender; assim, a metodologia para ministrar certo conteúdo, seja qual for a disciplina, também deverá ser diferenciada (Professora Rosângela, 42 a.e).

Sim, a formação continuada sem dúvida tem um importante papel na melhoria da qualidade da atividade pedagógica em sala de aula. Ela favorece um repensar de nossas práticas, visando ao apoio a nossos alunos na construção do conhecimento (Professora Mary 30, a.e).

Sim. As formações são direcionadas às necessidades de aprendizagem inerentes à turma que você atende, possibilitando a aquisição e aprimoramento dos conhecimentos do docente e contribuindo com o aperfeiçoamento de sua prática (Professora Rita, 25 a.e).

Sim. A formação continuada é uma conquista da nossa categoria, é nela que professores da rede Pública de Fortaleza criam unidade e alinhamento na execução e no desenvolvimento de suas habilidades e competências docentes (Professora Helena, 23 a.e).

Sim. Porque ela contribui para o aperfeiçoamento do meu trabalho pedagógico e tornou mais efetiva a minha ação docente [...] (Professora Simone, 15 a.e).

Todas as professoras revelaram que a formação continuada contribui com o trabalho pedagógico desenvolvido diariamente em suas salas de aulas, em várias situações, quais sejam: no melhoramento do desempenho do ato de ensinar; na relação com os discentes; na aplicação de metodologias; no processo avaliativo; em perceber que cada discente aprende de uma maneira distinta e por esse motivo precisa ser visto diferentemente; na resignificação da prática docente; na aprendizagem de novos conhecimentos; e no desenvolvimento de habilidades e competências docentes.

Diante das contribuições citadas pelas professoras, Pimenta e Lima (2017, p. 120) afirmam que uma formação contínua, para ser contributiva, precisaria dar um salto de qualidade da superação dos meios metodológicos para uma posição metodológica, fundada em três concepções, quais sejam: “a análise da prática docente, a relação teoria-prática e trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade”. Sendo assim, o processo formativo contribui de forma significativa com a prática docente.

Para tanto, a formação continuada deve ser vista como uma parceira fiel dos professores, visto que contribui para o progresso contínuo do trabalho docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Isto é, ela proporciona a construção de novos ambientes de aprendizagens, trazendo significância às práticas pedagógicas. Por esse motivo, de acordo com Lima (2001, p. 37):

A formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência). Sendo um direito do professor, subentende-se que este direito corresponda concomitantemente a um dever que precisa ser exercido.

Dessa maneira, Behrens (2007, p. 449) afirma que a formação continuada precisa “contemplar as possibilidades de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão”. Então, vimos que, além da formação contribuir com a prática pedagógica, essa também é um direito dos professores, que perpassa os aspectos pessoal e coletivo, abordando também a questão social.

Apesar de ser um direito dos professores, a professora Helena (23 a.e) mencionou em sua entrevista que a formação continuada do município de Fortaleza/CE foi uma conquista da categoria. Isto quer dizer que a classe das trabalhadoras e dos trabalhadores em educação reivindicaram que a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofertasse momentos formativos para seus professores, para que esses pudessem aprender mais sobre sua profissão.

A partir dessas compreensões, solicitamos que as professoras falassem sobre suas necessidades formativas, mediante o seguinte questionamento: você sente a necessidade de realizar curso de formação continuada para melhorar a sua prática pedagógica? Justifique. Vejamos as respostas:

Sim, pois compreendo que o conhecimento não é pronto e acabado, uma vez que este está em constante transformação, devido às mudanças que acontecem em todos os setores da sociedade que influenciam diretamente na formação de professores, e logicamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos próprios docentes, quanto dos alunos (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Sim, principalmente presencial, porque as remotas não vejo muito envolvimento e interação. Quando vou pesquisar alguma formação continuada, como, por exemplo da FDR, eu observo primeiramente o título e vejo o que ela pode trazer de significativo para me ajudar a lidar com as crianças, principalmente com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem e não são assistidos pelo AEE. Então, eu procuro realizar a formação continuada pensando mais nesses alunos (Professora Rosângela, 42 a.e).

Sim, pois são momentos de conhecer novos saberes, compartilhar conhecimentos e práticas (Professora Rita, 25 a.e).

Sim, pois a formação continuada nos oferece suporte e oportunidades de solucionar dúvidas e questionamentos que vão surgindo ao longo de nossa carreira, e assim ter acesso a novas práticas pedagógicas, e, com isso, vamos melhorando como profissionais (Professora Helena, 23 a.e).

Sim. Todo curso de formação é importante para a minha capacitação (Professora Simone, 15 a.e).

As falas acima demonstram que as professoras entrevistadas sentem a necessidade de realizar formação continuada para melhorar suas práticas pedagógicas, em prol do desenvolvimento de um trabalho significativo em sala de aula.

A professora Jaqueline (17 a.e), quando justifica sua necessidade formativa, traz uma concepção freiriana quando diz que o conhecimento não é pronto e acabado. Isto é, o conhecimento, assim como a humanidade, está em processo de mudança. Se paramos para pensar, notaremos que a todo momento surgem novos conhecimentos, oriundos das mudanças sociais que se refletem no trabalho docente, tal como no processo formativo. Assim sendo, Freire afirma que:

A educação é uma resposta da infinidade. A educação é possível para o homem porque este é inacabado. Isto o leva à perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2013, p. 14).

Diferente de antes, na atualidade, há uma preocupação maior com a formação dos professores. A profissão docente é um trabalho que requer que todos os dias os professores estejam estudando. Uma profissão cuja formação não termina na formação inicial, pelo contrário, a formação desses profissionais começa bem antes da sua licenciatura, pois todos os seus processos formativos influenciam o trabalho docente. Isso quer dizer que os professores precisam buscar novos conhecimentos sempre.

A professora Rosângela (42 a.e), em sua justificativa, inicialmente fala que prefere realizar formação continuada no formato presencial, pois nas formações remotas não consegue observar interação entre os participantes. Atualmente, por conta da pandemia, grande parte das formações têm acontecido nesse formato. Ou seja, os professores ficam nas suas residências e participam desses momentos formativos por meios de aplicativos como *Google meet* e *Zoom*.

Além disso, a professora mencionou que procura realizar formação continuada que lhe traga benefícios, principalmente para trabalhar com alunos com dificuldade na aprendizagem e que não são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em outras palavras, a entrevistada demonstrou ser uma profissional que se preocupa com seus alunos e, por isso, ela mesma busca formação para aperfeiçoar seu trabalho docente.

Essa característica da professora entrevistada é conhecida como professor-pesquisador. Na concepção de Fagundes (2016, p. 10), o conceito de professor-pesquisador se aplica aos professores que:

1. Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana; 2. Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela; 3. A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.

Para Pimenta e Ghedin (2002), o conceito de professor-pesquisador consiste no enaltecimento e na valorização dos professores, no âmbito profissional, favorável à construção de conhecimentos, dando privilegio à reflexão, análise e problematização da prática docente e valorizando o conhecimento da ação docente. Isto é, quando os professores conseguem refletir na ação, esses profissionais tornam-se pesquisadores. Dessa forma, esses professores também são capazes de fazer seus alunos pensarem, questionarem, discordarem, concordarem e dialogarem sobre diferentes contextos.

A professora Rita (25 a.e) demonstra em sua fala que sente a necessidade de realizar formação continuada, pois compreende que nesse espaço é possível aprender e compartilhar com os seus pares conhecimentos e práticas pedagógicas oriundas do trabalho docente. Assim como a professora Helena (23 a.e), que vê a formação continuada como um espaço importante na construção de novas práticas pedagógicas, criadas a partir das problemáticas e questionamentos que vão surgindo durante a vida no magistério.

Concordamos com a professora, mas acrescentamos que o momento formativo não acontece apenas na formação inicial e continuada, mais do que isso, as trocas de saberes e conhecimentos acontecem de vários modos, formais e informais, nos planejamentos, nas reuniões, nas produções acadêmicas, nos corredores, nos intervalos para o lanche. Conforme afirma Tardif (2012, p. 53):

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores.

A professora Simone (15 a.e) afirmou que todo processo formativo é importante para sua formação. No entanto, queremos chamar atenção para o termo “capacitação” que foi utilizado em sua fala. Tal nomenclatura pode denunciar “o apego ao paradigma conservador” (MARTINS, 2018, p. 56). Portanto, apresenta-se como inapropriado para ações formativas, visto que se defende que os professores não podem ser convencidos sobre as concepções, mas sim devem procurar conhecê-las, analisá-las, criticá-las, contrapô-las, inclusive aceitá-las ou não.

Por outro lado, ao contrário de suas colegas de trabalho, a professora Estela (20 a.e), apesar de reconhecer a importância da formação continuada, ressalta que:

Como respondi na pergunta anterior, é importante sim, só que no momento não sinto a necessidade. E também tem a questão da falta de motivação e de tempo. Nós, professores, não trabalhamos somente na escola, na maioria das vezes acabamos trazendo provas, planejamentos, planilhas para finalizar em casa, principalmente agora na pandemia que estamos trabalhando de nossas casas. Então, sobra-nos pouco tempo para realizarmos uma formação continuada (Professora Estrela, 20 a.e).

Na sua justificativa, a professora cita dois fatores que dificultam a realização de formação continuada: a falta de motivação e a falta de tempo. Com a pandemia, além de lidar com o aumento das tarefas, os professores precisam passar seus conhecimentos e lidar com novos programas, aplicativos para os quais muitos deles não têm formação adequada, esbarrando com um contexto totalmente diferente do habitual. Ou melhor, os professores acabam não tendo tempo e disposição para participar de formação continuada.

Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada seria uma ação poderosa para motivar os professores. Deveria ser então uma ação permanente e que partisse do próprio espaço de trabalho, criando condições favoráveis para que os professores não se sintam tão sozinhos no ensino remoto. Levando em conta a premissa da formação no próprio ambiente de trabalho, a professora Mary (30 a.e) justifica dizendo que não sente a necessidade de realizar formação, pois: “[...] já realizamos essa atividade em nossa instituição de ensino. Quando a formação não acontece externamente, a equipe de coordenação orienta esse trabalho disponibilizando material de estudo e, posteriormente, realiza um momento de trocas” (Professora Mary 30, a.e).

É muito importante que, dentro da escola, aconteçam ações como essa citada pela professora, em que a equipe pedagógica organize momentos formativos para os professores, dando-lhes condições de discutir e compartilhar seus saberes, conhecimentos, práticas pedagógicas e problemáticas (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, entendemos que a formação dos professores deve ser contínua, pois diariamente esses profissionais se deparam com situações em suas aulas em que são necessários conhecimentos rudimentares, e os encontros dentro da escola podem propiciar que esses possam tirar dúvidas e refletir sobre as problemáticas que aparecem e que precisam ser compreendidas e resolvidas.

Diante dessa compreensão, já sabendo das percepções das professoras sobre formação continuada e os cursos que realizaram entre 2017 a 2019, direcionamos nossa próxima pergunta para o momento presente, a saber: atualmente, você participa de algum curso de formação continuada? Qual?

Sim, apenas da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Sim, da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE que acontece fora da escola, e faço ela também porque é obrigatória, senão levamos falta, o que pode acarretar desconto direto na folha de pagamento (Professora Estrela, 20 a.e).

Sim, a da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE que acontece nos polos de formação. Em 2020 e agora em 2021, aconteceram/acontecem de forma remota pelo google meet, devido à pandemia (Professora Rosângela, 42 a.e).

Atualmente nossas formações têm acontecido em formato online por conta da pandemia da COVID-19. Porém, vale ressaltar, a equipe de formadores tem desempenhado um trabalho intenso de incentivo junto ao grupo de professores, com o intuito de, apesar das dificuldades com EAD, os professores buscarem o aperfeiçoamento e adequação de sua prática em tempos tão difíceis (Professora Mary 30, a.e).

Sim. A formação continuada para professores do 2º ano da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, ministrada no formato remoto (Professora Rita, 25 a.e).

Sim, a formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza, ministrada no formato remoto (Professora Helena, 23 a.e).

Sim, da SME e em aperfeiçoamento sobre Tecnologias na Educação e Inovação Pedagógica ministrada pelo Laboratório Digital Educacional de Sobral/CE em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) (Professora Simone, 15 a.e).

Em suas falas, todas as professoras evidenciaram que estavam participando da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) no formato do Ensino Remoto, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 que causa a doença da COVID-19. A Professora Simone (15 a.e) enfatizou também que participa da

formação em Tecnologias na Educação e Inovação Pedagógica oferecida pelo Laboratório Digital Educacional de Sobral/CE, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Certamente, essa formação está contribuindo bastante para a prática pedagógica da professora, principalmente nesse contexto pandêmico que vivemos, em que as tecnologias digitais na educação estão mais presentes e mais necessárias para dar suporte aos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade remota.

A professora Estrela (20 a.e), quando mencionou a sua participação na formação remota que acontece nos polos de formação, demonstrou insatisfação. Pois, segundo a participante, os professores são obrigados a participar, e, caso isso não aconteça, eles ficam com infrequência e também pode ocasionar desconto nos seus rendimentos.

Primeiramente, a formação continuada é direito dos professores presente na Lei de Diretrizes e Bases e BNCC - formação, respectivamente na Lei nº 9394/96 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Isto é, as secretarias de educação têm que ofertar formação para os seus professores.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser vista como uma grande aliada dos professores, posto que, como já mencionamos, contribui para o desenvolvimento contínuo do trabalho docente. Além do mais, favorece a construção de espaços de aprendizagem, trazendo novos significados às práticas pedagógicas. Contudo, é necessário observar a seguinte questão:

[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é e será sempre um direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade (GOMES, 2020, p. 18)

Nesse sentido, é importante refletir sobre o que foi mencionado pela professora. Pois, apesar de ser um direito, é preciso que a formação continuada dialogue com o trabalho docente. Isto é, a formação precisa considerar os saberes, os conhecimentos, as problemáticas presentes no cotidiano e trabalhá-las na formação. Feito dessa forma, certamente, o momento formativo terá mais significados.

É necessário também que a formação continuada não seja tradicional, não reproduza e não produza práticas descontextualizadas da realidade que vivemos, nem se fundamente em concepções teóricas que reduzam a formação de professores a um conjunto de métodos e conhecimentos absolutos e monótonos, que nada têm acrescentar no trabalho desenvolvido pelos professores em suas salas de aulas.

Por fim, diante do que foi discutido, compreendemos que a formação continuada é uma ação imanente à profissão docente, um requisito imprescindível e de acentuada necessidade para o bom andamento das funções desses profissionais. Isso posto, a seguir evidenciamos as percepções das professoras sobre a formação em contexto oficiada pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

5.5 FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Entende-se que existem vários espaços e processos voltados à formação profissional. Em se tratando de formação de professores, devem-se levar em consideração as primeiras vivências escolares até aquelas nos cursos de licenciatura, universidades públicas e privadas, cursos a distância, cursos de formação continuada, tal como as experiências na família, pessoal e na própria sociedade. Em suma, o campo é diverso.

A escola, o local do trabalho docente, é um desses espaços. Talvez, em tempos presentes, não seja notada, ou, ainda, não tenham tomado consciência disso, mas também é um espaço de formação. A formação continuada também deve acontecer em escolas, numa cinesia em que os professores ensinam e aprendem, mediante diferentes referências que orientam a construção de uma identidade profissional.

Sendo assim, a partir dessa compreensão, as professoras foram solicitadas a refletirem sobre a formação em contexto, tendo como pergunta norteadora: o que você compreende por formação em contexto?

Na minha percepção, a formação em contexto é aquela realizada dentro da escola com a participação dos professores, todos sugerindo alguma mudança, dando sua opinião sobre tudo que acontece dentro da escola. Por exemplo, se na formação é abordada a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos ou até mesmo a questão da evasão escolar, tais situações devem ser discutidas e trabalhadas em grupos, com o objetivo de buscar caminhos para diminuir ou até mesmo sanar tais problemas (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Na minha percepção, a formação em contexto é aquela que considera a realidade vivida pelos professores no cotidiano escolar (Professora Estrela, 20 a.e).

Não tenho uma opinião formada, mas acredito que seja uma formação voltada para um único ou para vários conteúdos, assuntos ou temas relacionados com a realidade dos professores em sala de aula (Professora Rosângela, 42 a.e).

De acordo com estudos e discussões, acredito que a formação em contexto está relacionada à formação onde o professor busca melhorias para a sua prática a partir da realidade vivenciada pela escola. Ela acontece através do diálogo e das

interrogações que aparecem, as reflexões são realizadas em conjunto evidenciando a importância do outro no processo de aprendizagem (Professora Mary 30, a.e).

São formações que ocorrem no ambiente de trabalho (escola) visando atender às demandas educativas e promover momentos de estudos com objetivos específicos (Professora Rita, 25 a.e).

A formação em contexto é a formação mais voltada para as necessidades da comunidade escolar, onde as decisões e medidas a serem tomadas partem do apanhado das vivências e atividades anteriores, ocorrendo assim uma partilha de conhecimentos e aprendizados do grupo como um todo (Professora Helena, 23 a.e).

Entendo que a formação em contexto leva em conta as problemáticas do professor (Professora Simone, 15 a.e).

As participantes acima compreendem que a formação em contexto é aquela que acontece dentro da escola, não somente pelo fato de estar no espaço escolar, mas de considerar o que ali acontece e os sujeitos que a compõem. Além disso, considera os saberes, as vivências, os conhecimentos e as problemáticas presentes no trabalho docente. Uma formação que é realizada com e para os professores, possibilitando o surgimento de reflexões, de questionamentos e sugestões; portanto, é um espaço de aprendizagem.

As percepções trazidas pelas professoras dialogam com a concepção definida por Imbernón (2016, p. 151) quando afirma que:

[...] a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutem na prática educacional de uma escola.

Apesar de o autor ter sido objetivo em sua colocação, cabe-nos ressaltar que, quando se fala de formação continuada centralizada em escola, o que nós estamos chamando aqui de formação em contexto, entende-se que a escola se transforma em espaço de formação preferencial à frente dos outros espaços existentes. Na verdade, a formação em contexto é mais que uma simples mudança de espaço de formação:

Não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Nesse mesmo sentido, Gadotti (2011) compreende que a formação em contexto deve ser entendida como um lugar de reflexão, de pesquisa, de ação, de descoberta, de organização, de reconstrução e construção teórica e não apenas de aprendizagem de novas técnicas, atualizações em novas “receitas pedagógicas” ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Sendo assim, segundo os autores, essa concepção de formação inicia-se pela reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Contudo, apesar da importância da formação em contexto, ressaltamos que essa não pode ser unicamente escolar e sobre as práticas escolares dos professores, precisando desenvolver na prática uma cultura colaborativa e de cooperação entre professores, gestores e coordenação pedagógica, fundamentada no diálogo e visando à reelaboração de suas funções e papéis, tal como do sistema de ensino, e à construção continuada do Projeto Político Pedagógico da escola e dos próprios professores (IMBERNÓN, 2011).

A partir dessas concepções, compreendemos que as professoras precisariam conhecer a formação em contexto ofertada pela SME de Fortaleza, isto é, conhecer o objetivo, a concepção teórica, a metodologia, o formador, os recursos, o cronograma e a avaliação. Mais do que isso, precisariam ter participado desde o início do processo de elaboração da formação em contexto, visto que são os principais sujeitos dessa formação continuada. Nesse sentido, perguntamos: você conhece a concepção de formação em contexto da rede municipal de Fortaleza? Se sim, como?

Não de maneira aprofundada, legalmente não conheço, o que escuto são os comentários dos colegas quando estamos participando da formação em contexto, mas nunca me aprofundei, nunca me interessei em saber mais [...] também, a coordenação pedagógica não fala sobre o assunto (Professora Jaqueline, 17 a.e.).

Professor Petrônio, não conheço. Em nenhum momento foi-nos apresentada a concepção de formação em contexto adotada pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/CE (SME) (Professora Estrela, 20 a.e.).

Na realidade, não conheço qual é a concepção de formação em contexto defendida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), e também não tive acesso a nenhum documento legal que tratasse sobre o assunto (Professora Rosângela, 42 a.e.).

Não conheço. Desde que começou a formação em contexto, isto é, dentro da escola que trabalho, não nos foi apresentada a concepção da SME. Posso falar isso, pois participo de todas as ações que acontecem na escola, então, nem nos momentos da própria formação em contexto nem nos planejamentos e nem nas formações que acontecem fora da escola foi apresentada para os professores a concepção da formação adotada pela SME (Professora Simone, 15 a.e.).

Apesar de as professoras terem demonstrado que compreendem o que é formação em contexto, quando perguntamos se elas conhecem a concepção de formação em contexto idealizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para nossa surpresa, as participantes mencionaram que não conhecem.

A professora Jaqueline (17 a.e) explicou que não teve acesso a documentos e que nos momentos formativos de que participou o assunto também não foi abordado pela coordenação pedagógica. Além disso, a participante afirmou que conhece um pouco da concepção através dos comentários dos colegas, contudo, nunca se interessou por se aprofundar a temática.

A professora Estela (20 a.e) também afirmou que não conhece a concepção defendida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim como a professora Rosângela (42 a.e), que também declarou em sua fala que não foi disponibilizado a ela Odocumento legal que abordasse a formação em contexto da qual participa.

A professora Simone (15 a.e), assim como as outras professoras, também confirmou que não conhece a concepção defendida pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, a participante trouxe outras informações pertinentes, evidenciando que desde o início da formação em contexto, tanto nos planejamentos quanto nas formações fora e dentro da escola, não tiveram a preocupação de apresentar para os professores os princípios da formação em contexto.

Em contrapartida, as outras professoras entrevistadas demonstraram em suas falas que conhecem a concepção da formação em contexto da qual participam dentro do próprio ambiente de trabalho, ressaltando que:

Sim. São momentos de estudos compartilhados no ambiente escolar geralmente orientados pela coordenação pedagógica, com temas sugeridos pela SME (Professora Rita, 25 a.e).

Sim, periodicamente em nossos planejamentos nos reuníamos, professores e coordenadora, para estudar e traçar estratégias para a evolução de nossos educandos. Sempre seguindo orientações da SME (Professora Helena, 23 a.e).

Sim. Já participei de discussões onde a proposta era um repensar de ações que atendessem às necessidades de um público com necessidades específicas para uma aprendizagem exitosa (Professora Mary 30, a.e).

Na primeira leitura realizada por nós, as falas das professoras parecem de fato evidenciar que conhecem a formação em contexto, pois elas trazem detalhes de como realmente acontece a formação e que estão contidos nas Orientações Gerais para o

Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental, quando mencionam que são momentos de estudo que acontecem dentro da escola com orientação da coordenação pedagógica, visando traçar estratégias para avançar na aprendizagem das crianças. Até aqui tudo bem, realmente todas essas percepções fazem parte da formação em contexto.

Contudo, quando as mesmas professoras mencionam que os temas e as orientações vêm sempre da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), elas acabam demonstrando que não conhecem de fato a concepção adotada e defendida pela Secretaria. Isto é, assim como as outras professoras falaram, essas nos parecem que também não tiveram acesso a documentos que tratassem sobre o assunto.

Quanto a isso, as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental deixam evidente que a formação em contexto

[...] privilegia os momentos de colaboração entre os envolvidos nesse processo, bem como a interlocução sobre suas práticas, pois parte das necessidades e interesses dos professores, por meio de uma metodologia que privilegia a resolução de problemas reais vividos na própria instituição (FORTALEZA, 2019, p.14).

Essa concepção fica mais evidente quando o documento traz que umas das atribuições da coordenação pedagógica “perpassa a ação de formar o grupo de profissionais da instituição”. Nesse sentido, a SME/COEI percebeu a necessidade de tornar o coordenador pedagógico mais autônomo no desenvolvimento dessa atribuição, bem como de construir sua identidade de formador em contexto (FORTALEZA, 2019, p. 14).

Como vimos, a formação em contexto por vezes considera os protagonismos dos professores. Quer dizer, uma formação que é pensada em colaboração, coordenação pedagógica e professores, com base nas situações vivenciadas por esses profissionais dentro da escola, sobretudo nas salas de aula. Dessa forma, quando as professoras falaram que os temas e orientações são recebidas da Secretaria Municipal de Educação, compreendemos que quem conhece a realidade da escola e suas necessidades são os professores, então são esses que deveriam escolher os temas a serem desenvolvidos.

Nesse caso, compreendemos que cabe à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza apoiar a escola, os coordenadores pedagógicos e os professores, caso a instituição solicite, com recursos pedagógicos, didáticos e financeiros. Pois, assim como Imbernón (2016, p. 158), entendemos que na modalidade da formação em contexto existem limites, principalmente quando se fala de escola pública:

- Os professores têm tempo para se reunir, refletir e desenvolver o projeto.

- A equipe dispõe de recursos econômicos para adquirir materiais, visitar outras escolas, recorrer a assessorias para consultar sobre decisões que tomam e o processo que seguem.
- O projeto tem uma liderança que orienta e guia o processo para que todos os professores participantes tomem decisões significativas.
- Em suma, trata-se de fazer com que os esforços do professorado e da instituição educacional sejam integrados a outros esforços que os escolham e os favoreçam.

De tal modo, cabe à escola também informar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação todo processo de planejamento da formação em contexto. Isto é, tema escolhido, justificativa, objetivos, metas, metodologia, recursos, possíveis soluções para o assunto tratado e avaliação.

Assim sendo, a SME em colaboração com a escola, coordenação pedagógica e professores, poderá pensar e elaborar ações para serem desenvolvidas na formação em contexto, objetivando aperfeiçoar o trabalho docente. Com isso, sem dúvida alguma, também resultará no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Ademais, também julgamos importante que os professores busquem conhecer os seus direitos, nas leis e nos decretos, não somente sobre formação de professores, mas também sobre tudo que envolve a profissão do magistério. Acreditamos que, dessa forma, esses profissionais se fortalecerão e poderão cobrar dos governos participação efetiva nas elaborações dessas legislações que trata do trabalho docente.

Baseando-se nessas informações, dialogamos com as professoras sobre a quantidade de formações em contexto que aconteceram na escola. Com isso, perguntamos quantos encontros de formação em contexto ocorreram na sua escola, entre 2017 a 2019. Dessa maneira, as professoras evidenciaram que:

Não lembro muito bem, mas acredito que em cada ano são três formações em contexto, ou são duas (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Eu lembro de um encontro de formação em contexto, não sei se foi em 2019 ou 2018. Eu lembro que acontecia nos nossos planejamentos, a coordenadora escolhia um dia durante o mês para a formação acontecer, assim todos os professores se organizavam para antecipar o planejamento para que no dia escolhido acontecesse somente formação (Professora Rosângela, 42 a.e).

Acredito que em média uns 10 encontros aproximadamente (Professora Mary 30, a.e).

Não consigo precisar, mas, em 2019 lembro de seis, quais sejam: planejamento (a importância dos momentos iniciais na escola); avaliação (análise dos resultados da escola nas avaliações externas); estudo sobre as avaliações formativas e somativas; estudo sobre a BNCC; a proposta do estado do Ceará (DCRC); avaliação do ano letivo (Professora Rita, 25 a.e).

Aproximadamente seis formações que aconteceram no início do primeiro e do segundo semestre de cada ano (Professora Estrela, 20 a.e).

Precisamente não dá para contar. Sei que algumas aconteciam com toda a comunidade escolar bimestralmente, e com maior frequência com um grupo menor de professores do 1º ano (Professora Helena, 23 a.e).

São realizados dois ao ano. Um no início do ano e outro no início do segundo semestre (Professora Simone, 15 a.e)

Inicialmente, segundo as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental, “A formação acontece no período do encontro pedagógico e nos dias estipulados pela coordenação, preferencialmente na última semana de cada mês” (FORTALEZA, 2019, p. 14). Isto é, a partir de um levantamento realizado nos calendários letivos de 2017 a 2019, a escola pesquisada, assim como todas as outras, teria que ter realizado, aproximadamente, 30 encontros.

Na primeira formação, ocorre o estudo sem presença dos alunos, visto que se trata do encontro pedagógico. Nos demais dias, a coordenação pedagógica reúne grupos pequenos de professores, uma vez que as aulas continuam normalmente. Assim sendo, cada coordenador(a) organiza com os seus professores dia/hora e as divisões dos profissionais que participarão da formação (FORTALEZA, 2019).

A professora Rosângela (42 a.e), apesar de demonstrar dúvida sobre em qual ano aconteceu o encontro e quantos encontros aconteceram no período mencionado, em sua fala traz informações pertinentes, quando afirma que a coordenação pedagógica escolhe um dia no mês durante os planejamentos dos professores para realizar a formação em contexto. Assim sendo, sabendo dessa informação, os professores se organizam com antecedência para fazer seus planejamentos da semana, para que no dia escolhido possam se dedicar ao encontro.

A professora Rita (25 a.e) também não soube precisar quantos encontros aproximadamente foram realizados dentro da escola no período mencionando anteriormente. Contudo, a participante afirma que em 2019 aconteceram seis encontros de formação em contexto que trabalharam temas diversos, dos quais citamos alguns: planejamento; avaliação BNCC; DCRC.

As outras professoras, em suas falas, evidenciaram lembrar apenas da formação em contexto que acontece no início do primeiro bimestre e do segundo bimestre de cada ano letivo. A professora Helena (23 a.e) afirmou que, além da formação em contexto com toda comunidade escolar, frequentemente a coordenação pedagógica realizou formação em grupo.

Portanto, diante do que foi evidenciando, podemos afirmar que, em sua totalidade, as professoras não sabem que a formação em contexto, de acordo com as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental, além de acontecerem nos Encontros Pedagógicos, também precisam ser realizadas todos os meses em grupo menores, visto que o trabalho docente não para em sala de aula, sendo preciso então que sejam organizados vários encontros para que todos participem.

Nesse movimento, os coordenadores exercem um papel importante, visto que, segundo as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental, esse profissional articula a formação em contexto em parceria com os professores. Com base nessa informação, perguntamos às professoras se elas haviam sido convidadas pela coordenação pedagógica para contribuir com o planejamento dos encontros de formação em contexto. Ainda solicitamos que comentassem essa experiência. Nesse sentido, as entrevistadas responderam que:

Não. Na realidade, nunca fui convidada pela minha coordenadora para participar do planejamento da formação em contexto (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Então, em nenhum momento fui chamada para contribuir com o planejamento da formação em contexto, e pelo que vejo na escola, os meus colegas também não foram convidados pela coordenação (Professora Estrela, 20 a.e).

Não, a participação se dava durante a formação em contexto e não antes dela. Quero dizer que não fui convidada pela coordenadora pedagógica para participar do planejamento da formação (Professora Rosângela, 42 a.e).

Por conta da dinâmica intensa, não me recorro de ter sido consultada para essa finalidade (Professora Mary 30, a.e).

Não (Professora Rita, 25 a.e).

Não (Professora Helena, 23 a.e).

Não (Professora Simone, 15 a.e).

As falas das participantes demonstraram que os coordenadores da escola não as convidaram para contribuir nos planejamentos dos encontros da formação em contexto. A professora Estrela (20 a.e) revela também que, assim como ela, diante da sua vivência na escola, afirma que os seus colegas igualmente não foram convidados para pensar, planejar e organizar os encontros.

A professora Mary (30 a.e) justificou em sua resposta que, diante das atribuições do seu trabalho pedagógico na escola, não se recorda se em algum momento os coordenadores pedagógicos a convidaram para participar do planejamento da formação em contexto.

Nesse mesmo sentido, a professora Rosângela (42 a.e) revelou que a participação dos professores na formação em contexto se dava apenas no momento da formação. Isto é, a professora, assim como as outras também não teve a oportunidade de planejar uma formação em parceria com os coordenadores pedagógicos, igualmente com os seus colegas de profissão.

Os coordenadores pedagógicos como formadores de professores na formação em contexto têm um papel fundamental, visto que podem articular junto com os professores estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho de todos. No entanto, faz-se necessário que esses tomem “[...] consciência de que o seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes autores escolares, no sentido da construção [...]” de uma formação em contexto que dialogue com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula. Isto é, que seja significativa, reflexiva, transformadora, social e política (ORSOLON, 2014, p. 19).

Assim, para que os coordenadores estabeleçam essa consciência coletiva, tão necessária na formação em contexto, “precisam ser capazes de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam [...]” com o momento formativo. Compreendemos que, a partir do momento que for realizado um trabalho em grupo, certamente isso trará resultados significativos, refletidos no trabalho docente (ORSOLON, 2014, p. 22).

Além disso, compreendemos que na formação em contexto os coordenadores pedagógicos precisam ter a competência de mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber dos professores participantes. Em outras palavras, trata-se de um trabalho realizado em coletividade, entre coordenação e professores. De outro modo, é meramente impossível, visto que para isso os coordenadores pedagógicos precisam:

[...] considerar o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibilizar recursos para modificá-la com a introdução de uma proposta e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (ORSOLON, 2014, p.22)

Nesse sentido, é importante que no momento no planejamento da formação em contexto, lembrando que deve ser um trabalho coletivo, é necessário dar visibilidade a cada uma dessas dimensões no sentido de possibilitar maiores chances na busca de mudanças

significativas na formação continuada. Assim, é necessário que os coordenadores pedagógicos conheçam e aperfeiçoem as dimensões do processo da formação em contexto, tendo-as como eixo central do trabalho de coordenar.

Assim sendo, sabendo da quantidade das atribuições dos coordenadores pedagógicos, é importante que esses procurem leituras sobre formação continuada para melhorar o seu desempenho para com os professores na formação em contexto. Entendemos também que a formação do coordenador é de igual importância, visto que ele desempenha um papel fundamental nesse processo. Souza (2014, p. 28) evidencia bem essa questão, quando compara o trabalho docente ao trabalho dos coordenadores pedagógicos:

O(a) coordenador(a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores. [...] o trabalho do(a) coordenador(a) não é muito diferente do professor que, para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender. O(a) coordenador(a) então, a essa altura, já deve ter observado as necessidades maiores dos professores, na relação com os alunos, com o ensaio, com a visão de educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação etc.

Fazendo um paralelo com as falas das professoras e as concepções trazidas pelos autores, julgamos importante que os professores participem do planejamento da formação em contexto, que esses profissionais sejam convidados pela coordenação para que juntos realizem um trabalho coletivo, trazendo resultados significativos para o trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores e coordenadores.

Nessa perceptiva, continuamos conversando com as professoras sobre a escolha dos temas/assuntos da formação em contexto. Assim, perguntamos às professoras de que modo foram escolhidos os temas/ou assuntos trabalhados na formação em contexto de que elas participaram. Elas evidenciaram que:

Não sei, os temas já vieram definidos (não sei por quem) e foram trabalhados pela coordenação da escola (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Bom, não sei dizer como foram escolhidos os assuntos. Posso afirmar que foram apresentados pelos coordenadores pedagógicos, não sei se foram eles que escolheram ou se foi a Regional IV ou até mesmo a SME (Professora Estrela, 20 a.e).

Não são os professores que escolhem os temas ou assuntos trabalhados na formação em contexto, na realidade já vêm definidos. Não posso afirmar se são escolhidos pela coordenação pedagógica ou se é a Secretaria Municipal de Educação (SME) juntamente com as regionais que determinam os assuntos que serão desenvolvidos nas escolas (Professora Rosângela, 42 a.e).

Os temas sempre foram apresentados pela coordenação sob orientação da SME (Professora Rita, 25 a.e).

Os temas são escolhidos no grupo de formação da SME (Professora Simone, 15 a.e).

As professoras evidenciaram que não são elas que escolheram os temas/ou assuntos desenvolvidos na formação em contexto. Disseram que foram escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação ou Distritos de Educação. Isto é, quem determina os temas/ou assuntos que serão trabalhados nas escolas pela coordenação pedagógica é a equipe responsável pela formação continuada de professores da SME.

De fato, quando solicitamos documentos à SME que abordassem a formação em contexto, a CFOR, setor responsável pela formação continuada, disponibilizou textos que trazem os períodos da formação, realizadas bimestralmente, temas e objetivos. Assim sendo, quando as professoras falam que não sabem como os temas foram escolhidos, mas que são providenciados pelas SME, elas estão corretas.

Embora as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental não especifiquem objetivamente quem escolhe os temas trabalhados da formação em contexto, evidenciam que esta “[...] permite refletir, de forma mais específica, o contexto de cada unidade escolar” (FORTALEZA, 2019). Ademais, o documento destaca alguns elementos da formação:

Entre os elementos formativos que se sobressaem estão o de pensar o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o de refletir a importância do ato de planejar segundo a realidade apresentada por cada turma, a organização e a gestão de sala de aula como ambiente que favorece o desenvolvimento das relações de ensino e de aprendizagem e a possibilidade de proporcionar uma maior participação da família no cotidiano da escola.

Diante dessa premissa, subentende-se que quem conhece as necessidades formativas, pedagógicas, didáticas e as problemáticas presentes na escola são os coordenadores pedagógicos, sobretudo os professores. Então, são eles que devem pensar nos temas/ou assuntos a serem trabalhados na formação em contexto. Compreendemos que, quando a CFOR envia para escola as informações, com período, temas e objetivos, a formação perde sua característica principal que é trabalhar o contexto presente da/na instituição.

A professora Helena (23 a.e), apesar de trazer praticamente a mesma percepção dos seus colegas, acrescenta que: “As temáticas, na maioria das vezes, eram sugeridas pelo distrito de educação e fazíamos as adaptações necessárias, tomando como base a realidade de nossa comunidade escolar”, revelando que os temas/ou assuntos enviados pelo Distrito de Educação recebem alterações para dialogar com as necessidades da escola em que trabalha.

Diferentemente das outras entrevistadas, a professora Helena (23 a.e) acredita que as temáticas/ou assuntos são pensados a partir das “[...] necessidades de ajustes e melhorias na evolução do aprendizado de nossos educandos, sempre após a consolidação de acompanhamentos e avaliações”. Em um primeiro momento, pareceu-nos que sua resposta tinha sido clara; no entanto, no momento da leitura da fala da professora, julgamos a necessidade de compreender sua fala inicial. Por meio de um aplicativo de mensagens, a entrevistada revelou que as notas dos alunos são inseridas no Sistema de Gestão Educacional (SGE) e acredita que são usadas pela SME para elaborar as temáticas que deverão ser trabalhadas na formação.

Assim como Imbernón, entendemos que para se realizar uma formação em contexto é necessário levar em consideração alguns critérios. Critérios que devem ser respeitados pela Secretaria Municipal de Educação e colocados em prática pela coordenação pedagógica, juntamente com todos os professores da escola. Nesse sentido, o autor cita contribuições para se pensar em uma formação.

- Começar-se com a identidade de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.
- Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todos os grupos de professores ou com a equipe que participa para que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.
- A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns dias, meses e até anos.
- Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não tiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidade) e repete-se processo (IMBERNÓN, 2016, p. 153).

O autor traz contribuições importantes, mostrando que a formação em contexto é um processo completo e por isso requer um planejamento minucioso e a participação da coordenação pedagógica e dos professores, pois são esses profissionais que conhecem o chão da escola. Assim sendo, compreendemos que o papel da SME seria o de apoiar esses profissionais e não definir temas e objetivos da formação.

Dando continuidade, perguntamos às professoras quais as suas percepções sobre os temas trabalhados na formação em contexto e a sua opinião sobre a escolha dos temas. Elas responderam que:

Para falar a verdade, eu não lembro de todos os temas trabalhados [...], mas que na época, deve ter contribuído pouco ou muito [...] difícil afirmar, pois realmente não lembro de todos os temas desenvolvidos (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Alguns são interessantes, contudo, a grande maioria fica distante daquilo que vivo na minha sala de aula. Assim, Petrônio, quero dizer que algumas vezes até consigo aproveitar alguma coisa, mas na grande maioria não conversam com minha prática de sala de aula (Professora Estrela, 20 a.e).

Os temas escolhidos ajudam sim, tudo que é trabalhado na formação em contexto acaba que contribuindo de alguma forma, pois sempre conseguimos aproveitar alguma fala dos coordenadores ou dos colegas. Mas quero frisar que, se fosse ao contrário, digo, se os professores escolhessem os temas/assuntos, certamente faria mais sentido para nossa prática docente (Professora Rosângela, 42 a.e).

Ano passado o tema foi sobre o socioemocional. De certa forma, não compreendi o motivo da escolha do tema. No momento não era pertinente (Professora Simone, 15 a.e).

A partir de uma primeira leitura, percebemos que as professoras demonstram respostas diferenciadas. Para a professora Jaqueline (17 a.e), foi difícil responder a esse questionamento, pois a entrevistada não conseguiu lembrar dos temas trabalhados, embora tenha afirmado que de alguma forma os temas desenvolvidos na escola tenham contribuído com sua prática docente.

A professora Rosângela (42 a.e) afirmou que os temas contribuíram, principalmente através das falas dos outros professores e também da coordenação pedagógica. Contudo, a entrevistada entende que os temas/ou assuntos trabalhados na formação em contexto, se fossem escolhidos pelos professores, certamente trariam mais significados para o trabalho docente.

A professora Estrela (20 a.e) considera que os temas ou assuntos foram relevantes; no entanto, enfatizou que esses ficam distantes da realidade da sua prática docente, mas, assim como a professora anterior, mesmo que às vezes, consegue aplicar alguma estratégia na sala de aula.

A professora Simone (15 a.e) evidenciou que, em 2020, a formação em contexto abordou a temática socioemocional. A entrevistada ainda afirmou que não compreendeu tal escolha, sendo que, naquele momento, não se fazia necessário desenvolver formação sobre o assunto. Nesse sentido, subentende-se que a temática desenvolvida não contribuiu com o

trabalho docente realizado pela professora em sala de aula, ainda que, na sua opinião, seja importante debater temas que dialoguem com a realidade da escola e dos professores.

Diante dessas falas, chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância do planejamento coletivo, feito com coordenadores e professores, para que juntos possam pensar em temas, objetivos, estratégias, metas, leituras e avaliações para trabalhar na formação em contexto, sempre respeitando as necessidades formativas dos professores e da instituição, conforme salienta Imbernón (2016, p. 151):

A formação centrada da instituição educacional compreende todas as estratégias que os formadores e o professorado empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que responda às necessidades definidas da instituição educacional. As necessidades de formação são estabelecidas pelos professores. Elas levam em conta a análise da experiência cotidiana do professorado em seu ambiente de trabalho habitual e as circunstâncias em que esse se desenvolve. A reflexão e dificuldade na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes.

Ao contrário das professoras acima, as profissionais entrevistadas a seguir demonstraram em suas falas que:

Eram temáticas pertinentes à nossa prática. Como nosso trabalho era voltado para a alfabetização e letramento, as temáticas traziam essa proposta, o que sem dúvida era até motivador, pois auxiliava na análise das atividades realizadas, visando a uma melhor qualidade do trabalho desenvolvido (Professora Mary 30, a.e).

Eram assuntos em pauta na rotina escolar, pois envolviam as mudanças apresentadas em documentos oficiais, dados que estavam diretamente ligados aos objetivos de aprendizagem e metas da escola (Professora Rita, 25 a.e).

Principalmente nas formações específicas para o 1º ano, os temas eram sempre relevantes e apropriados (Professora Helena, 23 a.e).

As professoras revelaram que as temáticas trabalhadas na formação em contexto eram de acordo com a prática dos professores e da rotina escolar. A professora (Mary, 30 a.e) mencionou que as temáticas trabalhadas foram pertinentes para a sua prática docente, uma vez que trabalha com alfabetização e letramento e as temáticas desenvolvidas dialogavam nesse sentido, ajudavam-na em relação à avaliação dos alunos, e, para além disso, faziam-na observar resultados significativos nas aprendizagens dos estudantes e na sua prática docente.

A professora Rita (25 a.e), apesar de não ter deixado claro o que achou dos temas, relatou que os assuntos trabalhados eram voltados para a rotina da escola, isto é, assuntos oficiais, estudos de documentos, metas de aprendizagem e processo avaliativo.

A professora Helena (23 a.e), em sua fala, trouxe uma informação importante quando mencionou que, nas formações direcionadas para o 1º ano, os temas/ou assuntos desenvolvidos sempre foram significativos e apropriados. Temas que dialogaram realmente com as necessidades formativas encontradas pela professora em sua sala de aula.

Ressaltamos que a formação em contexto leva em conta a realidade dos professores. Para isso, é importante que esses profissionais participem das escolhas dos assuntos ou temáticas que serão trabalhadas nas formações. Nesse sentido, perguntamos às participantes sobre os temas, se elas consideravam importantes para serem desenvolvidos na formação em contexto. Assim sendo, as entrevistas revelaram:

Bom, são vários, posso citar alguns, por exemplo: o processo de ensino e aprendizagem; socioemocional e avaliação (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, evasão escolar, metodologias, práticas, projeto político pedagógico e tecnologias digitais (Professora Estrela, 20 a.e).

Vários temas, no entanto, quero destacar a necessidade de a formação em contexto trabalhar o processo de avaliação, porque, nós professores, sempre estamos pecando quando avaliamos os nossos alunos. Quero dizer que, de fato, não conhecemos o processo de aprendizagem dos nossos alunos, de como estes aprendem, e quando isso não acontece, a avaliação se torna prejudicial, punitiva, com o mero objetivo de atribuir uma nota para colocar no sistema da Secretaria Municipal de Educação (Professora Rosângela, 42 a.e).

Temas que norteiem as competências emocionais, considerando em primeiro lugar o educador, para possibilitar que estas alcancem os educandos (Professora Rita, 25 a.e).

Projeto Político Pedagógico. Acho um tema muito relevante, até porque esse momento na escola nós não temos. Percebo que para o PPP não é dada a sua devida importância. Outros temas seriam: Temas Geradores, Resolução de Problemas, Alfabetização (Professora Simone, 15 a.e).

Numa primeira leitura, percebemos que as professoras têm percepções semelhantes quando mencionam os assuntos/ou temáticas que deveriam ser desenvolvidas na formação em contexto da qual participam, quais sejam: o processo de ensino e aprendizagem, socioemocional, avaliação, evasão escolar, metodologias, práticas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Tecnologias Digitais, competências emocionais, temas geradores, resolução de problemas e alfabetização.

A professora Rosângela (42 a.e) mencionou na entrevista que existem vários temas importantes que poderiam ser trabalhados na formação em contexto. No entanto, a profissional destacou a temática “processo avaliativo”, justificando que os professores têm

dificuldade de avaliar seus alunos, e que, às vezes, a avaliação se torna uma ferramenta de reprimir, ou, ainda, um instrumento para atribuir notas para os discentes, para, em seguida, serem inseridas do Sistema de Gestão Educacional (SGE) da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, a docente julga ser importante que os professores conheçam seus alunos, como eles aprendem, quais dificuldades apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, a professora defende que seja trabalhada dentro da escola uma formação continuada voltada para o processo de avaliação, visto que esse é um procedimento complexo e que se apresenta de forma contínua no trabalho docente. Portanto, é necessário que sejam elaboradas estratégias de estudo direcionadas para essa temática.

Professora Mary (30 a.e), em sua fala, de forma indireta não mencionou temática/ou assunto, contudo, demonstrou preocupação com o momento atual, no qual estamos enfrentando uma pandemia que provocou o fechamento das escolas públicas e privadas, transporte e empresas, trazendo prejuízos incalculáveis para a sociedade, outros irreparáveis, como a perda de milhares de vida no mundo todo:

Diante do cenário atual, trazido pela pandemia da COVID-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2, que fechou as escolas, sendo que agora estamos trabalhando de nossas casas, por meio do ensino remoto, acredito que as temáticas voltadas para estratégias e mecanismos que visem minimizar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem seria uma opção relevante para ser desenvolvida na formação em contexto na escola onde atuo como professora.

Nesse sentido, nesse momento pandêmico, segundo a professora, as temáticas ou assuntos que a formação em contexto poderia trazer seriam aquelas que de alguma forma amenizassem o retrocesso trazido pela pandemia na esfera da educação, especificamente no processo de ensino e aprendizagem.

De tal modo, a professora Helena (23 a.e) demonstra que: “No meu ponto de vista, os temas mais importantes e relevantes sempre serão aqueles que nos fazem pensar, elaborar e criar meios para agir ante as necessidades de aprendizagem e evolução de nossos educandos”. Demonstra que a formação em contexto precisa levar sempre em consideração as problemáticas encontradas cotidianamente pelos professores em suas salas de aulas.

Isso dito, defendemos que as temáticas ou assuntos sejam discutidos e definidos pelos professores, pois são eles que conhecem suas fragilidades em sala e sabem como precisam ser fortalecidos. Nesse sentido, corroborando e acrescentando as falas das professoras, Behrens (2007, p. 449) afirma que:

A formação contínua, continuada ou em serviço demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar as possibilidades de oferecer metodologias que focalizam a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão.

Apesar de a autora falar sobre os professores universitários, compreendemos que essa premissa também é necessária em todos os segmentos da educação básica, seja em qual for o processo formativo, inclusive na formação em contexto, que precisa ser pensada com e para os professores. Portanto, é essencial ouvi-los, conhecer suas problemáticas reais para que se possa pensar em desenvolver formação continuada, abrangendo a vida, a formação e os saberes desses profissionais.

Assim como a autora, evidenciamos que a formação continuada precisa, sobretudo, considerar os saberes, as vivências, as vidas, a formação e trabalho como ponto de partida para se realizar um processo formativo com e para os professores. Nesse sentido, indagamos às professoras entrevistadas se a formação em contexto considera a vida, a formação e os saberes profissionais. Em resposta, disseram:

Não, pois na maioria das vezes o que é posto pela coordenação pedagógica fica distante da minha realidade de sala de aula (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Eu não vejo que a formação em contexto considera o que eu sei, minhas experiências e meus saberes (Professora Estrela, 20 a.e).

Não, a formação em contexto não considera as minhas experiências e nem os meus saberes enquanto docente. Digo isso porque como eu falei anteriormente, em nenhum momento chegam pra mim e perguntam: professora, como está sua sala de aula? O que a senhora sugere para trabalhar na formação em contexto? Na verdade, tudo já foi determinado antes (Professora Rosângela, 42 a.e).

Não (Professora Simone, 15 a.e).

As professoras acima revelaram que na formação em contexto do município de Fortaleza, que deve acontecer em parceria entre coordenação pedagógica e professores, tendo como ponto de partida a vida, formação e saberes profissionais construídos ao longo da carreira do magistério, esses aspectos não são levados em consideração. Assim, as professoras não se sentem contempladas nesse sentido. A participante Jaqueline (17 a.e), mais uma vez, mencionou que o que é desenvolvido na formação em contexto pela coordenação pedagógica fica distante do seu trabalho docente e das suas práticas pedagógicas.

De igual modo, contudo mais enfática, a professora Rosângela (42 a.e) afirmou que a formação não considera seus saberes e experiências enquanto docente, revelando que a coordenação não a convidou para elaborar a formação em contexto, bem como evidenciou novamente que as ações que são realizadas são determinadas sem a participação dos professores.

Por outro lado, a professora Helena (23 a.e) demonstrou que: “Em se tratando das formações voltadas para o primeiro ano, série que eu leciono, sim”. Baseando-se nessa fala, observamos que a coordenação pedagógica, além de realizar formação em contexto com todos os professores, também possibilita momento formativo com grupos menores de professores, viabilizando um trabalho diferenciado, em que se tem a possibilidade real de escuta, de troca entre os participantes.

As outras professoras, em suas falas, revelaram que a formação em contexto considera seus saberes profissionais, vida e trabalho, contudo pontuaram que:

Acredito que em algumas situações esses aspectos são considerados sim. Porém, vale ressaltar que ainda há muito a aprender. Ainda há muito o que discutir para que a proposta atinja seu objetivo visando à qualidade da educação (Professora Mary 30, a.e).

Sim, mas poderia nortear as relações interpessoais e emocionais dos educadores, uma vez que os temas apresentados visam diretamente aos resultados a serem alcançados enquanto Rede de Ensino (Professora Rita, 25 a.e).

Apesar de falar sim, a professora Mary (30 a.e) salientou que a formação em contexto precisa ser discutida em prol de atingir os objetivos propostos e, conseqüentemente, trazer resultados significativos para a educação. Certamente, a docente se referiu às Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental, pois, anteriormente, em suas falas, mencionou conhecer a proposta da formação em contexto do município de Fortaleza/CE, pois já participou de discussões sobre o assunto.

A professora Rita 25 (a.e) afirmou que, além de considerar seus saberes profissionais, vida e formação, é importante que a formação em contexto também trabalhe as relações interpessoais e emocionais dos professores, uma vez que os momentos formativos são direcionados para que os professores consigam atingir resultados estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Os professores são profissionais que têm muito conhecimento. Ao longo da carreira do magistério, são pessoas que vão aprendendo com sua própria prática, construindo e desconstruindo conceitos e metodologias ultrapassadas. À vista disso, defendemos que esses

conhecimentos e experiências sejam considerados na formação em contexto, constituindo-se como ponto de partida. Acontecendo dessa forma, segundo Imbernón (2016, p. 148), o processo formativo possibilita criar cenários e:

[...] incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz.

Isto é, quando a formação considera os saberes e experiências dos professores, desde o planejamento da formação contexto e dialogando com sua prática pedagógica, esses conseguirão refletir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, e, conseqüentemente, conseguirão criar ações que os ajudem a aperfeiçoar sua prática pedagógica. Portanto, defendemos que as temáticas/ou assuntos que serão trabalhados na formação sejam sempre escolhidos em conjuntos entre professores e coordenação.

Para Nóvoa (1992, p. 13), a formação em contexto precisa trabalhar na perspectiva crítico-reflexiva que:

[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Além dessas questões trazidas pelo autor, ressaltamos, com base nos escritos de Lima (2001, p. 37), que a formação continuada não acontece quando se tem um distanciamento “de um projeto profissional que a sustente, estando implícitos nisso os sonhos, a vida e o trabalho os professor”. Dessa forma, além de se considerar os saberes, experiência dos professores, a formação é direito desses profissionais.

Levando em conta essa conjuntura, indagamos às professoras sobre a sua participação durante a formação em contexto. Desse modo, elas evidenciaram respostas distintas. Vejamos a seguir:

Eu pergunto bastante, porque tanto eu quero compreender o que é proposto quanto ao mesmo tempo quero mostrar para a coordenação pedagógica que algumas propostas ficam distante da realidade dos meus colegas e da minha prática docente. Quando faço isso, eu desejo que eles se aproximem mais do nosso trabalho pedagógico desenvolvido diariamente em sala de aula (Professora Rosângela, 42 a.e).

Costumo realizar a leitura dos textos sugeridos, levando as dúvidas e questionamentos para serem discutidas com o restante do grupo, afinal, a formação também acontece por meio das trocas de experiências (Professora Mary 30, a.e).

Sou ativa, opino, questiono, sensibilizo e contribuo da melhor forma possível (Professora Rita, 25 a.e).

Ativa. Me envolvo, participo plenamente da dinâmica de estudos e elaboração de estratégias e metas a serem aplicadas para que haja aprendizado e evolução dos nossos educandos (Professora Helena, 23 a.e).

Gosto de colaborar em tudo na escola e principalmente nesses momentos que são de grande importância (Professora Simone, 15 a.e).

As professoras acima demonstraram que, durante a formação em contexto, participam perguntando, opinando, questionando, sensibilizando, elaborando metas e estratégias para serem usadas em sala.

A professora Rosângela (42 a.e) ressalta que a sua participação também é uma maneira que encontrou para chamar a atenção da coordenação pedagógica, fazendo com que percebam que algumas propostas discutidas na formação ficam distantes da realidade docente. Isto é, fazer a coordenação refletir sobre o assunto, e, dessa forma, aproximá-la do trabalho pedagógico desenvolvido diariamente pelos professores em suas salas de aula.

A professora Mary (30 a.e), em sua fala, traz duas passagens importantes. A primeira é que os textos são sugeridos (apesar de não ter mencionado por quem, em momentos anteriores, as professoras afirmaram que os assuntos ou temas são escolhidos pela SME. Como vimos, além disso, esse órgão também disponibiliza textos para serem estudados na formação). A segunda é quando a professora fala que a formação também acontece mediante as trocas de experiência entre os participantes desse momento formativo. Sobre essa questão, acreditamos que sim, pois os professores também aprendem com os seus pares, desde o compartilhamento de uma prática, de uma metodologia, de um plano de aula até de um modelo de avaliação, conforme afirma o autor:

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores (TARDIF, 2012, p. 53).

Primeiramente, é importante dizer que compartilhamos da percepção da professora e da concepção do autor. Assim sendo, a troca de experiências na formação em

contexto se torna condição necessária para o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes e que são primordiais para a prática pedagógica. Portanto, defendemos que os momentos de trocas sejam possibilitados para os professores.

Ao contrário dessa premissa, as professoras a seguir demonstraram que, durante a formação em contexto, não se sentem à vontade em perguntar, questionar, opinar, sugerir, discordar, acrescentar.

Ouvinte. Nós estamos lá sendo na condição de ouvintes, atentos ao que é explanado pela coordenação pedagógica (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Fico ouvindo. Não me sinto motivada para opinar ou questionar, pois vejo que a formação fica distante da minha realidade (Professora Estrela, 20 a.e).

A formação precisa dialogar com o fazer pedagógico, caso contrário, os professores não se envolvem, não se sentem incentivados a refletir sobre a/para sua prática docente, uma vez que as temáticas ou assuntos desse processo estão distantes do trabalho desenvolvido em sala de aula, não favorecendo a construção de elementos reflexivos que auxiliam na/para superação de problemáticas presentes na escola e na sala de aula.

Para que a formação não aconteça dessa forma, é necessário que o momento formativo englobe o campo das “[...] capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questione permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da coletividade” (IMBERNÓN, 2016, p. 148). Isso significa dizer que as práticas pedagógicas, questionamentos, dúvidas, ponderações, problemáticas e suas possíveis soluções precisam ser colocadas em debate na formação, fazendo com que os professores se sintam sujeitos participantes da formação em contexto.

Ademais, como uma possível solução, propomos que valorizem os conhecimentos e experiências pedagógicas das professoras; a construção coletiva da formação em contexto e a socialização dos desafios e possibilidades, levando em conta as histórias de vida dessas profissionais; anatem a metodologia de trabalho que possibilite a participação das professoras e coordenadores como protagonistas, participantes ativos no processo de identificação; e façam análise e reflexão dos problemas que existem na sala de aula.

A partir desse questionamento, julgamos relevante conhecer quais as percepções das professoras referentes à condução da formação em contexto pela coordenação pedagógica. Nesse sentido, perguntamos sobre o modo como é conduzida a formação em contexto pelo coordenador. As professoras responderam que:

[...] na maioria das vezes, os coordenadores deixam os professores opinarem, questionarem e dar sugestões sobre o que é trabalhado na formação em contexto. Contudo, percebo que, muitas das vezes, a nossa coordenação já tem uma opinião formada (Professora Jaqueline, 17 a.e).

É uma formação expositiva, em alguns momentos os professores participam, questionam e opinam. Vejo que, na maioria das vezes, as coordenadoras pedagógicas já têm uma opinião formada (Professora Estrela, 20 a.e).

É uma formação meramente expositiva. A coordenação pedagógica abre para o debate e sugestões (Professora Rosângela, 42 a.e).

[...] Geralmente, a condução dessa formação em contexto é direcionada para números. A escola nas suas avaliações externas sempre tem bons resultados, porque os professores fazem o trabalho correto, apesar de tudo (Professora Simone, 15 a.e).

Nas percepções das participantes acima, os coordenadores pedagógicos praticam uma formação em contexto na perspectiva expositiva, abrindo para o debate, discussão, sugestão, questionamentos. Contudo, elas denunciam que, apesar dessa abertura, os coordenadores já têm uma resposta determinada. Isto é, as vozes dos professores não são valorizadas nesse momento formativo. A professora Simone (15 a.e), em sua entrevista, ressalta que:

[...] Agora, eu vejo que essa abertura nem sempre significa que as ideias dos professores serão aceitas. Quero dizer que eles já têm algo pronto e determinado. No entanto, não posso afirmar se foi uma decisão da própria coordenação pedagógica ou da equipe da secretaria de Educação.

Igualmente, a professora Simone (15 a.e) lembra que a formação em contexto é voltada para as avaliações externas, e lembra que: “O coordenador pedagógico deveria se comportar de forma a acolher as ideias dos profissionais da escola [...]”. A seguir, a entrevistada denuncia a postura da coordenação pedagógica, quando menciona que:

Lá são três coordenadores: uma coordenadora não tem nenhuma aptidão pedagógica, não costuma orientar seus professores e nem tem nenhum conhecimento pedagógico; a segunda não tem controle emocional e sempre desconta suas frustrações nos alunos; e a terceira não acolhe as ideias dos professores e, mesmo que acolha, sempre prevalece a sua ideia. Enfim, o trabalho flui dessa forma (Professora Simone, 15 a.e).

Diante disso, compreendemos que os coordenadores pedagógicos atuam para formar professores que os acompanhem em suas tarefas e prepará-las para as transformações. Assim sendo, necessitam também participar de formação continuada, ter motivação,

responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de ouvir e atender às necessidades formativas e emergenciais dos professores.

Sobre o saber ouvir os professores, no sentido de prestar atenção, Almeida (2014, p. 71) compreende que:

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir.

É uma competência importante que requer contínuo aprendizado, para aperfeiçoar-se e conhecer as contribuições dos professores sobre/para o processo de formação em contexto. Portanto, os coordenadores precisam compreender que seu papel na escola na contemporaneidade é muito mais de um líder de trabalhos burocráticos, embora deva ser também o de formar professores, e para tal é necessário ouvi-los.

Ao contrário do que foi evidenciado pelas professoras acima, estas desmontaram que a condução da formação em contexto pela figura dos coordenadores pedagógicos é satisfatória e ativa, dentro do que é proposto, com destaque, mais uma vez, para a troca de experiência entre os participantes.

A formação acontece a partir do estudo e discussão de textos com foco no desenvolvimento da aprendizagem de nossas crianças de acordo com a realidade de nossa clientela. A troca de experiências também é um ponto que merece destaque, pois, a partir delas, podemos traçar rotas para chegar aos objetivos das propostas com maior segurança (Professora Mary 30, a.e).

Satisfatória dentro do que é proposto e das condições que temos para desenvolver estes momentos (Professora Rita, 25 a.e).

Ativa, sempre partindo de apanhados ou levantamentos de aprendizagem consolidados pelo grupo de professores (Professora Helena, 23 a.e).

A partir dessas falas, ressaltamos que cabe aos coordenadores pedagógicos a tarefa de desenvolver a formação em contexto, considerando os espaços e tempos para que esse processo formativo ocorra de maneira significativa. Para tanto, como formador de professores, precisam desenvolver competências e habilidades de ver, de ouvir, de falar, de compreender e de prezar, para desenvolver uma formação em contexto na perspectiva reflexiva sobre/para a prática pedagógica, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização e estruturação de projetos de interesse na escola e nas necessidades formativas dos professores e de aprendizagem dos alunos (VEIGA, 2009; ALMEIDA, 2014).

Apoiando-se nesse fundamento, solicitamos que as professoras dialogassem sobre o seguinte questionamento: se você fosse um (a) coordenador (a) pedagógico (a), o que você faria de diferente na formação em contexto? Assim responderam que:

Eu procuraria tornar a formação em contexto mais agradável, fazendo com que os professores se sentissem motivados, e assim participassem efetivamente da formação. Acho isso, pois vejo a formação em contexto de que participo sendo cansativa [...] as falas, os gráficos apresentados (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Primeiramente procuraria conquistar os professores e deixá-los participar ativamente da formação, desde a sua elaboração. Também procuraria fazer uma formação dinâmica e com exemplos práticos, muitas das vezes esses encontros são cansativos, justamente por falta dos pontos de que falei (Professora Estrela, 20 a.e).

Na minha visão é bem simples de realizar. Antes de tudo, eu procuraria conhecer a realidade dos meus professores, como também realizaria o planejamento da formação junto com esses profissionais. Acredito que, assim, o momento da formação em contexto seria mais significativo para a prática pedagógica de cada professor. Digo isso porque os professores iam se ver dentro da formação. Ou seja, eles iam participar, questionar, discordar, e, dessa forma, certamente iríamos colher “bons frutos”. Acredito que deveria ser assim (Professora Rosângela, 42 a.e).

Primeiramente, tentaria conhecer a realidade dos professores, suas dificuldades pedagógicas, e depois, em um segundo momento, trabalharia tais dificuldades na formação em contexto (Professora Simone, 15 a.e).

As participantes trouxeram contribuições importantes para esse questionamento, que nos ajuda a compreender como elas desejam que a formação em contexto acontecesse, quando mencionaram em suas falas que, primeiramente, procurariam tornar a formação agradável, participativa; conquistar os professores; dinâmica e prática; conhecer a realidade dos professores e trabalhar as dificuldades desses profissionais; planejamento coletivo entre professores e coordenação.

Concordamos com as entrevistadas, pois compreendemos que a formação em contexto deve ser organizada em torno de temas ou problemáticas aportados como importantes pelos professores. E, a partir desse momento, é preciso pensar em estratégias que envolvam esses profissionais efetivamente na formação, de forma que falem, questionem, reflitam, optem, sugiram, concordem e discordem. Além disso, é preciso

[...] possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (ORSOLON, 2014, p .23).

Assim sendo, como articuladores da formação em contexto, os coordenadores pedagógicos precisam ser capazes de observar, ler e reunir as necessidades formativas e pedagógicas dos professores, e, nesse contexto, apresentar e sugerir inovações, para que todos participem da proposta da formação. Contrariamente às percepções das professoras acima, as participantes a seguir demonstraram que:

Acredito que não teria muito o que mudar, uma vez que estes já recebem todo um direcionamento das esferas superiores. As questões mais específicas são tratadas nos momentos de planejamento quando possível (Professora Rita, 25 a.e).

No meu ponto de vista, não há muito o que ser mudado, visto que já se recebe todo um direcionamento superior para esse momento, a fim de que haja uma unidade no andamento de trabalho da Rede. Lembrando que questões mais particulares são tratadas em nossos planejamentos semanais (Professora Helena, 23 a.e).

As professoras mencionaram que, se fossem articuladoras da formação em contexto, não mudariam nenhum aspecto, pois acreditam que a forma como é realizada atende a suas necessidades formativas, e, quando não sanam, são possibilitados momentos no planejamento dos professores. A professora Mary (30 a.e) compartilha da ideia, porém ressalta que:

Acredito que da forma como acontece atende à necessidade, porém pensaria em uma forma de aumentar a quantidade de encontros para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos fossem analisadas com maior rapidez e caminhos fossem traçados com mais antecedência para que as conquistas e desafios dos alunos e professores tivessem um tempo mínimo para acontecer (Professora Mary 30, a.e).

A participante considera que o número de encontros ainda é pequeno para a quantidade de problemas existentes relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Como solução, a professora sugere que seja vista uma maneira de aumentar os encontros da formação em contexto, pois assim poderão pensar em estratégias pedagógicas e, dessa forma, resolver o problema como maior agilidade.

Encerramos esta parte do trabalho dizendo que compreendemos que os coordenadores pedagógicos desempenham várias funções dentro da escola: burocráticas, atendimento de alunos e pais, acompanhando notas, elaboração de atividades e os planejamentos docentes, além da formação de outros professores. Nesse sentido, é importante direcionar os olhares para o trabalho desses profissionais, de maneira a perceber que esses precisam de ajuda, sobretudo também de formação continuada.

Ademais, é interessante questionar: os coordenadores pedagógicos de Fortaleza/CE recebem formação continuada para formar outros professores? Quem são os formadores dos formadores de professores no município de Fortaleza/CE? Apesar de não termos condições de responder a esses questionamentos agora, é importante registrar a nossa preocupação sobre esse assunto, pois futuramente poderemos nos aprofundar nessa problemática em outros trabalhos.

A seguir, iremos conhecer se a formação em contexto contribuiu com a prática docente das participantes. Se sim, quais os impactos, bem como se as professoras conseguem aplicar o que é ensinado em sua sala de aula.

5.6 FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PRÁTICA DOCENTE

Compreendemos que qualquer formação continuada para professores, seja dentro ou fora da escola, precisa contribuir com a prática docente, no sentido de fazer com que esses profissionais reflitam sobre/para o trabalho desenvolvido em sala de aula, e, a partir disso, aperfeiçoem sua prática pedagógica. Assim sendo, questionamos as entrevistadas se, em sua opinião, a formação em contexto contribuiu para a sua prática docente.

[...] totalmente, não. Contudo, em alguma formação em contexto, dá sim para aproveitar alguma coisa, principalmente quando os colegas falam sobre suas experiências de sala de aula (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Em parte, pois em algum momento consigo aproveitar alguma prática falada pelas coordenadoras pedagógicas ou até mesmo nas trocas com os colegas (Professora Estrela, 20 a.e).

Colega, sim. Mesmo que não tenha partido da minha realidade, eu consigo aproveitar alguma coisa (Professora Rosângela, 42 a.e).

Totalmente não, uma vez que também aprendo com os meus colegas (Professora Simone, 15 a.e).

As professoras demonstraram que a formação em contexto contribuiu em parte com sua prática docente, justificando que isso acontece quando os professores e coordenadores compartilham suas práticas pedagógicas. Isto é, com base nessas falas, observamos que as entrevistadas esperam muito mais da formação, contudo os benefícios para a prática docente ficam em torno de trocas de experiência entre os participantes.

Diferente disso, as professoras a seguir indicaram que a formação em contexto contribuiu com sua prática docente.

Com certeza! Avaliação de nossa prática deve na verdade ser um exercício diário. E quando fazemos essa ação de forma conjunta, com os colegas, o ganho abrange uma maior quantidade de indivíduos (Professora Mary 30, a.e).

Sim, todos os momentos de encontro com os colegas, para troca de conhecimentos, são muito importantes e devemos valorizar (Professora Rita, 25 a.e).

No caso da série que leciono, sim. Pois sempre avaliamos a evolução no aprendizado de nossas crianças e traçamos novas estratégias e metas a serem alcançadas (Professora Helena, 23 a.e).

A partir de uma leitura inicial, percebemos que as falas das professoras guardam semelhanças com as vozes das participantes anteriores, quando também mencionam a partilha de conhecimentos e prática pedagógica entre os participantes, esclarecendo que essa reunião formativa se configura como sendo um momento relevante que possibilita a avaliação da prática docente e que deve ser valorizado. Contudo, essas explicaram que a formação em contexto contribui com sua prática docente.

Compreendemos que a formação em contexto precisa defender um projeto maior, mais do que possibilitar encontro formativo, em que os professores se encontram e falam sobre suas práticas pedagógicas. Não que essa prática não seja importante, é sim, os professores precisam conversar sobre os limites e possibilidades do seu trabalho docente; contudo, esse momento formativo precisa estar aliado com o desenvolvimento profissional desses sujeitos, de maneira que esses vejam a formação continuada como uma possibilidade de crescer profissionalmente, pedagógica e didaticamente.

Nesse sentido, a formação em contexto precisa contribuir com o trabalho docente, trazendo significados à prática pedagógica, contextualizando novas conjunturas e ressignificando a atuação dos professores, buscando compreendê-las sob a perspectiva da teoria e na própria prática, permitindo articular novos saberes na construção da docência, além disso dialogando com os participantes envolvidos, e, como resultado, viabilizando consequências significativas no processo de aprendizagem (IMBERNÓN, 2010).

Dessa forma, essa é compreendida como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, buscando, de certa maneira, mudanças e transformações, tendo em consideração os aspectos da formação em que se fundamentam tais práticas, visto que essas são baseadas em construções individuais e coletivas que acontecem durante o tempo e nas suas relações.

Sendo assim, sabendo que a formação em contexto contribuiu com a prática docente, parcialmente e totalmente para alguns participantes, com base nas trocas de

experiências entre os professores e não pelo que foi desenvolvido e proposto pela coordenação pedagógica, questionamo-las sobre os impactos dessas contribuições em sua prática docente.

Os impactos que posso citar são nos aspectos pessoal e profissional; contudo, quero deixar claro que os impactos são trazidos pelas falas e as trocas entre os colegas. Ou seja, quero dizer que nem sempre os impactos são trazidos pelo que é trabalhado e proposto pela coordenação pedagógica da escola onde desenvolvo o meu trabalho docente (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Quando acontece, ajuda-nos a refletir sobre o nosso trabalho desenvolvido em sala de aula (Professora Estrela, 20 a.e).

O maior impacto da formação foi na maneira de lidar com os meus alunos, principalmente as crianças com dificuldade de aprendizagem, inclusive os discentes acompanhados pelo o AEE (Professora Rosângela, 42 a.e).

Impacto no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, esse sem dúvida seria o maior. Na prática, a professora já poderia se antecipar na resolução de situações que trouxessem, no futuro, alguma dificuldade para os alunos, a partir de relatos de experiência, por exemplo (Professora Mary 30, a.e).

Valorizo muito todo tempo disponibilizado, no intuito de informar, trocar experiências, traçar metas, avaliar e aprender (Professora Rita, 25 a.e).

Algumas das práticas consolidadas nas formações em contexto: conhecer e se apropriar da documentação que rege a Educação Nacional; sempre avaliar a aprendizagem; fazer registro da evolução das aprendizagens; avaliar em conjunto as evoluções e entraves e traçar novas metas e estratégias para todo o grupo. (Professora Helena, 23 a.e).

Os impactos trazidos pela formação em si não vejo. O que ajuda muito é a partilha com os outros professores. Nesses momentos formativos, trocamos ideias, indicação de leituras e práticas pedagógicas (Professora Simone, 15 a.e).

Os impactos citados pelas professoras são nos aspectos profissional, pessoal, partilha de práticas pedagógicas e leituras, reflexão sobre a prática docente, trabalhar com as crianças especiais com dificuldade de aprendizagem, saber traçar metas e avaliar, e, finalmente, conhecer os documentos que norteiam a educação nacional. Apesar desses resultados, é possível observar que os impactos trazidos pela troca de experiências entre as professoras são predominantes. Isto é, mais uma vez, algumas participantes pontuaram que as influências são geradas pela troca entre seus pares e não pela formação em si.

Entendemos que a formação precisa ter uma intencionalidade, que é fazer os professores refletirem sobre sua prática docente. Então, defendemos que o processo de formação em contexto oferte aos professores caminhos para isso. O primeiro passo seria

conhecer a realidade dos docentes, e, a partir disso, é possível pensar em estratégias para trabalhar as dificuldades dos participantes. Quando se tem essa preocupação, esses profissionais conseguem se ver dentro da formação continuada, e, assim sendo, conseguem refletir sobre sua prática pedagógica. Martins (2018, p. 29) afirma que:

Espera-se que o professor se sinta capaz de refletir sobre sua sala de aula e tome posições concretas para a superação dos problemas emanados do seu próprio cotidiano escolar, posto que a formação não se constrói por mera participação em cursos com o acúmulo de certificados, de técnicas.

Quando se tem uma intenção, a formação continuada resulta em impactos no sentido de pensar a profissão com competência, autonomia e responsabilidade pedagógica, didática, social e política. A formação continuada precisa ser prático-reflexiva, sendo capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação. Assim, esperamos que, quando os professores participem da formação em contexto, esses profissionais passem a ter um pensamento reflexivo sobre seu próprio conhecimento e seu trabalho docente. Ter um posicionamento reflexivo permitirá aos professores interrogar sobre as mudanças de uma situação não solucionada, questionando-as até que novas sugestões sejam colocadas e que essas inquietações tragam resultados positivos (PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, com base das concepções freireanas, Martins (2018, p. 29), em seus escritos, afirma que:

O processo formativo se desenvolve a partir de uma reflexão permanente e crítica das práticas desenvolvidas, o que compreende a formação como continuum e a própria vida como mediadora desse processo, que se configura como inacabado, essencialmente inconcluso, multifacetado, em constante transformação.

Os impactos trazidos pela formação continuada, que acontecem no próprio ambiente de trabalho dos professores, devem trazer resultados significativos, pois é nesse espaço que os docentes aprendem sobre o magistério, como ensinar e o que ensinar aos seus discentes. É do cotidiano da escola que esses profissionais qualificam sua própria ação docente. Assim sendo, a escola também se transforma e o ensino de qualidade pode ser tornar uma realidade concreta e não mais um desejo.

Com base nas respostas das professoras, continuamos indagando se elas conseguiam aplicar o que aprendiam na formação em contexto no seu trabalho docente. Além disso, pedimos que elas exemplificassem uma situação vivenciada. Dessa forma, as entrevistadas apontaram várias ações que desenvolveram em suas salas de aula.

Como falei anteriormente, às vezes sim, por exemplo, uma vez trabalharam o assunto socioemocional que ajudou bastante na relação com os meus alunos e com os meus colegas professores (Professora Estrela, 20 a.e).

Sim, não lembro de uma situação nesse momento, mas é como eu disse anteriormente, sempre consigo aproveitar alguma coisa e aplicar na minha prática de sala de aula. Ah, se vale como resposta, a interação entre os colegas acaba que me ajudando bastante, pois a formação também é um momento de partilha de experiências pedagógicas (Professora Rosângela, 42 a.e).

Sim. Avaliação da fluência leitora dos alunos em turmas de 1º e 2º anos. A leitura dos alunos foi analisada com embasamento na leitura de um texto trabalhado na formação em contexto. O texto também trazia sugestões de como trabalhar essa fluência, dessa forma a professora poderia se antecipar à dificuldade dos alunos (Professora Mary 30, a.e).

Sim. Quando conversamos nos primeiros encontros de 2019 sobre a acolhida dos alunos e avaliação, consegui organizar as estratégias para atender melhor às crianças, considerando os níveis de aprendizagem e as metas projetadas para a turma. Ao estudar na formação em contexto sobre as competências emocionais sugeridas na BNCC, pude perceber como teria que me aprofundar mais nesse tema (Professora Rita, 25 a.e).

No caso da série que leciono, sim, pois sempre partimos das experiências e dificuldades vividas em nossas turmas do primeiro ano. Partindo disso, criamos estratégias e metas para a evolução de nossos educandos. Por exemplo, após o estudo mais aprofundado da BNCC, modificamos a forma de elaboração do planejamento, passando a focar nas habilidades e competências emocionais (Professora Helena, 23 a.e).

Observamos que, mesmo que a formação em contexto não tenha sido planejada com a participação das professoras, essas revelaram várias ações que conseguiram aplicar no seu trabalho docente, quais sejam: na interação entre colegas e alunos; avaliação da fluência leitora dos alunos em turmas de 1º e 2º anos; organização de estratégias para atender melhor aos alunos, com o nível de aprendizagem e as metas traçadas para a turma; e aprofundamento teórico de documentos oficiais, como a BNCC. Contudo, ao contrário das professoras acima, as participantes a seguir evidenciaram em suas falas que:

Nem sempre consigo aplicar o que é trabalhado na formação em contexto, vejo que na grande maioria, fica distante daquilo que vivencio na minha sala de aula (Professora Jaqueline, 17 a.e).

No meu caso não, o que é apresentado na formação em contexto não dialoga com aquilo que vivo em sala de aula. Isto, com aquilo que é trabalhado pela coordenação pedagógica (Professora Simone, 15 a.e).

As professoras revelaram que não conseguem aplicar o que é trabalhado na formação em contexto pela coordenação pedagógica na sua prática docente, justificando que as ações desenvolvidas ficam distantes de suas realidades docentes, dificultando, assim, desenvolvê-las em sala de aula.

Ressaltamos que, quando a formação continuada considera os saberes e experiências dos professores, isto é, com base no que esses desenvolvem em suas salas de aula, os momentos formativos têm grande chances de fazer esses profissionais refletirem sobre sua prática docente e, dessa forma, qualificá-la, fazendo com que possam aprender e desenvolver várias ações:

[...] tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 35).

Diante disso, compreendemos que é dentro da escola que os professores aprendem, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes adequadas em cenários efetivos de sua rotina. Aprendem ainda com seus alunos, quanto à sua realidade, possuindo a competência de associar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes em prol da aprendizagem.

Assim sendo, a formação em contexto é relevante, visto que amplia os conhecimentos, leva à reflexão, à solução de problemas, mantém os professores em formação contínua, conscientes, envolvidos, aprendendo e ensinando, levando-os à autoavaliação e fazendo com que se sintam parte de um cenário que os levará a formar pessoas, viabilizando um futuro promissor nos aspectos formativo e profissional.

Para que a formação aconteça dessa maneira, é importante que sejam determinadas metodologias adequadas com as temáticas ou assuntos escolhidos para serem desenvolvidos na formação em contexto, de modo que os professores participem e interajam durante a formação. Assim sendo, perguntamos: que metodologias você considera importantes de serem utilizadas na formação em contexto?

Gostaria que fosse dinâmica, pois vejo que a formação em contexto é parada e cansativa, nada acontece de novo, é sempre a mesma coisa. Acho cansativa porque é somente fala, fala, fala [...] (Professora Jaqueline, 17 a.e).

Trabalho em dupla e em equipe, uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais educacionais (Professora Estrela, 20 a.e).

Para mim, o que dá certo, com base na minha experiência e nas minhas leituras, é o trabalho em dupla ou em grupo. O aluno sozinho, ele aprende, mas quando é trabalho em grupo ele aprende muito mais. Então, eu acredito que se isso fosse feito na formação em contexto, certamente resultaria em resultados significativos para o desenvolvimento do trabalho docente (Professora Rosângela, 42 a.e).

Leitura e discussão de textos e relatos de experiência (Professora Mary 30, a.e).

Antecipar os temas que serão estudados no encontro, possibilitando que o professor possa trazer suas contribuições, além de propor os temas indicados (SME), elencar temas escolhidos pelo grupo gestor, atendendo às demandas dos professores e/ou alunos (Professora Rita, 25 a.e).

Acredito que uma forma muito eficiente é a metodologia participativa, em que todos podem contribuir com suas ideias, opiniões e experiências (Professora Helena, 23 a.e).

Estudos em dupla ou equipe, juntamente com metodologias que envolvessem os professores na dinâmica da formação em contexto (Professora Simone, 15 a.e).

As participantes evidenciaram algumas contribuições de como gostariam que a formação em contexto fosse realizada, no aspecto metodológico, quais sejam: em dupla e em grupo; com o uso das metodologias ativas; leitura e discussão de textos e relatos de experiência; e metodologia participativa. Como justificativa, elas revelaram que os momentos formativos, realizados de forma diferente, são cansativos, sem a participação e a interação dos participantes. As docentes também apontaram o uso de alguns recursos/ações que poderiam ser utilizadas nas formações, tais como as tecnologias digitais, dinâmicas e antecipação das temáticas ou assuntos que serão trabalhos.

É importante que a formação continuada tenha a participação dos professores, que estes se sintam motivados a interagir, a sugerir e opinar. Contudo, é importante que pensem em metodologias que assegurem a participação desses profissionais, caso contrário, a formação em contexto pode se tornar apenas um ambiente de escuta e de reprodução das falas da coordenação pedagógica.

Na atualidade, existem diversas metodologias de ensino que podem ser trabalhadas na formação em contexto. Em suas falas, as professoras citaram algumas,

justamente com a junção das tecnologias digitais, de forma que permita aos professores se sentirem parte da formação continuada. Dessa forma, os participantes terão incentivos para refletir sobre e para a sua prática pedagógica.

Talvez uma metodologia que englobasse todas as sugestões das professoras fosse o uso das Metodologias Ativas, que fomentam a construção, adequação e a integração dos conhecimentos, promovendo o processo de aprendizagem mediante a atuação proativa dos professores em formação. Como exemplo, citamos: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL); gamificação; aprendizagem entre pares; sala de aula invertida; e estudo de caso.

Assim sendo, as Metodologias Ativas proporcionam a aprendizagem por meio da construção dos conhecimentos, levando em conta os saberes e experiências dos professores em situações reais ou simuladas, indicando a solução para os entraves do cotidiano. Nas Metodologias Ativas, o aprendizado dos professores acontece mediante os problemas e cenários reais durante o processo formativo, sendo esses vivenciados na prática pedagógica dos professores (BERBEL, 2011; MORÁN, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, ressaltamos que, apesar de usarmos o termo “considerações finais”, compreendemos que uma pesquisa com a temática da formação continuada, realizada a partir das percepções dos professores, isto é, dos seus saberes, das suas vivências e das suas experiências, não pode ter um fim, pelo contrário, esperamos que novas investigações sejam realizadas, alicerçadas nos resultados dessa pesquisa.

Posto isso, esta pesquisa procurou compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede municipal de Fortaleza/CE. Foi usado para a pesquisa o estudo de caso, com o objetivo de coletar dados a respeito das percepções das professoras sobre a formação em contexto, da qual participam dentro do ambiente de trabalho.

Evidenciamos que, antes de realizar o estudo de caso, fez-se necessário apresentar diferentes concepções de formação continuada; terminologias usadas para designar a formação continuada; principais políticas de formação continuada de professores; concepções de formação continuada na perspectiva instrumentalista, política e reflexiva; contribuições de autores que dialogam sobre a importância da escola no desenvolvimento profissional e da identidade dos professores e que defendem uma formação pautada na reflexividade.

Após essa etapa, foi o momento de aprofundar o estudo sobre formação em contexto através de documentos fornecidos pela SME/Fortaleza, especificamente pela Célula de Formação (CFOR) e também pela escola investigada, textos esses que nos auxiliaram na construção das perguntas da entrevista. Em seguida, iniciamos a conversa com as professoras, que por conta da pandemia foi realizada remotamente. Sendo assim, a seguir, evidenciamos alguns achados da pesquisa:

- A SME/Fortaleza compreende que a formação em contexto é aquela que possibilita trocas de aprendizagens, práticas pedagógicas, vivências pedagógicas entre os professores que trabalham na mesma escola, considerando a protagonismo dos professores e coordenação pedagógica;
- Os textos disponibilizados pela Célula de Formação (CFOR) discriminam os meses, objetivos e temas/assuntos da formação em contexto;
- O PPP da escola evidencia que a coordenação pedagógica realiza encontros regulares com os professores numa perspectiva reflexiva;

- As professoras entrevistadas têm formação inicial em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA);
- A grande maioria das professoras realizaram especialização após terminarem a formação inicial em pedagogia, e ainda manifestaram o desejo de realizar seleção pública para cursar mestrado;
- As professoras evidenciaram que compreendem o que é formação continuada, inclusive trouxeram contribuições que dialogam com as concepções de Lima (2001), Imbernón (2010), Alarcão (2011) e Martins (2018);
- Os participantes demonstraram que, entre 2017 a 2019, participaram de formação continuada, tanto dos momentos formativos ofertados pela SME como também de outras formações, tais quais FDR, PAIC, PNAIC;
- As professoras revelaram que a formação continuada contribui com o trabalho pedagógico, a saber: no melhoramento do desempenho do ato de ensinar; na relação com os discentes; na aplicação de metodologias; no processo avaliativo; em perceber que cada discente aprende de uma maneira distinta e, por esse motivo, precisa ser visto diferentemente; na ressignificação da prática docente; na aprendizagem de novos conhecimentos; e no desenvolvimento de habilidades e competências docentes;
- As professoras salientaram que a formação em contexto é aquela que é realizada dentro do próprio ambiente de trabalho, partindo das necessidades pedagógicas e formativas dos docentes; contudo, demonstraram que não conhecem oficialmente a concepção de formação em contexto da SME/Fortaleza, relatando também que não foram apresentados documentos que tratassem sobre o assunto;
- As participantes disseram que os coordenadores pedagógicos não as convidaram para contribuir nos planejamentos dos encontros da formação em contexto que aconteceram na escola;
- Relataram que os temas ou assuntos desenvolvidos na formação em contexto não são definidos pelos professores, indicando que são determinados pela Secretaria Municipal de Educação ou Distritos de Educação. Apesar disso, algumas professoras mencionaram que os temas/assuntos ajudam na prática docente; outras, a minoria, disseram que não lembram ou não compreenderam as escolhas dos temas/ou assuntos desenvolvidos;

- As professoras mencionaram que gostariam que fossem trabalhados os seguintes temas ou assuntos na formação em contexto: o processo de ensino e aprendizagem socioemocional, avaliação, evasão escolar, metodologias, práticas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Tecnologias Digitais, competências emocionais, temas geradores, resolução de problemas e alfabetização;
- A grande maioria das professoras revelou que a formação em contexto não considera os aspectos: vida, formação e saberes profissionais. Outras, sendo uma pequena parte, relataram que sim ou em alguns momentos esses aspectos são considerados no momento formativo;
- Nas percepções das participantes, os coordenadores pedagógicos praticam uma formação em contexto na perspectiva expositiva, abrindo para o debate, discussão, sugestão e questionamentos. Contudo, denunciam que, apesar dessa abertura, esses já têm uma resposta determinada;
- As participantes relataram que se fossem um coordenador pedagógico, primeiramente procurariam tornar a formação: agradável, participativa; conquistaria os professores; dinâmica e prática; conheceriam a realidade dos sujeitos e trabalhariam as dificuldades desses profissionais; realizariam planejamento coletivo entre professores e coordenação pedagógica;
- A maioria das professoras demonstrou que a formação em contexto contribui em parte com sua prática docente, justificando que isso acontece quando os docentes e coordenadores compartilham suas práticas pedagógicas. As outras evidenciaram que sim, através da partilha de conhecimentos e prática pedagógica entre os participantes, esclarecendo que essa reunião formativa se configura como sendo um momento relevante que possibilita a avaliação da prática docente e que deve ser valorizado;
- Em relação aos impactos da prática docente, elas mencionaram que são nos aspectos profissional, pessoal, partilha de práticas pedagógicas, leituras, reflexão sobre a prática docente, o trabalho com as crianças especiais com dificuldade de aprendizagem, o saber traçar metas e avaliar e o conhecimento de documentos oficiais que norteiam a educação nacional;

- Nos aspectos metodológicos, as participantes revelaram que gostariam que a formação em contexto fosse: em dupla e em grupo; usasse as metodologias ativas; uso de leitura e discussão de textos e relatos de experiência;
- As docentes também apontaram o uso de alguns recursos/ações que poderiam ser utilizados nas formações, tais como as tecnologias digitais, dinâmicas e antecipação das temáticas ou assuntos a serem trabalhados.

A realização das entrevistas com as professoras possibilitou conhecer mais sobre a formação em contexto, com base nas vozes desses profissionais e não somente fundamentando-se em documentos e textos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Não que esses não sejam relevantes, são sim; contudo, julgamos importante saber como as ações contidas em textos oficiais são desenvolvidas na prática.

À vista disso, a investigação nos direciona para a seguinte consideração: a formação em contexto do município de Fortaleza/CE, à luz das Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza (2019), demonstra preocupação em ofertar formação continuada numa perspectiva reflexiva para os professores, considerando os seus saberes profissionais, vivências e experiências. Todavia, quando direcionamos nossos olhares para as falas das entrevistadas, percebemos que as professoras não são convidadas pela coordenação para construir a formação em contexto de forma coletiva, considerando as múltiplas problemáticas presentes no contexto de sala de aula. Além do que, os temas/assuntos desenvolvidos na formação não são discutidos e definidos pelos professores e coordenadores pedagógicos, mas sim pela SME/Fortaleza. Ressaltamos que, quando a formação em contexto acontece nessa conjuntura, compreendemos que a concepção desse processo formativo contida no documento é descaracterizada, uma vez que quem conhece a realidade de sala de aula são as professoras e a coordenação, pois esses estão presentes na escola diariamente.

Como sugestão, julgamos ser necessário que a SME/Fortaleza construa, juntamente com os Ditórios de Educação, escolas, diretores e professores, um documento sobre a Política de Formação Continuada de Professores, pois o que temos hoje são as Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza, que, como o nome evidencia, trata-se de um texto que aborda de forma geral as orientações para o trabalho docente, e não especificamente a formação continuada.

Além disso, as escolas, juntamente com os professores, precisam ter mais autonomia, no sentido de elaborar e colocar em prática a formação em contexto, visto que

possuem condições reais para tal, uma vez que são um espaço que ensina e que também aprende ao ensinar, um ambiente rico em saberes, em vivências e práticas pedagógicas, construídas todos os dias entre professores-professores, professores-alunos, alunos-alunos e todos que fazem parte desse lugar, desde a entrada na escola.

Ressaltamos que os professores também têm um papel importante nessa construção da valorização da escola como um espaço efetivamente formativo. Para tanto, é preciso que reconheçam a formação continuada como um direito garantido na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de reivindicar dos governos cumprimento e melhorias. Tal como nos momentos da formação em contexto, os docentes podem avaliar esse processo formativo, como, por exemplo, sugerindo temas/assuntos, metodologias, recursos humanos e didáticos, artigos, livros, resenhas e leis.

Por fim, a partir desta pesquisa, foi possível elaborar um Produto Técnico/Tecnológico, intitulado “Cartilha Pedagógica: uma proposta de formação em contexto”, com o intuito de contribuir para o pensar e o repensar da formação em contexto, tal como seu planejamento e execução nas escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. Finalmente, esperamos que esta investigação possa inspirar novos ciclos de pesquisa com vistas a contribuir com os processos de formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza no fomento a novas práticas, novas formas de refletir, de ver e de fazer a educação. Além disso, que possa instigar condições de políticas institucionalizadas para a melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão** (Coleção CIDInE). Porto Editora: Portugal, 1996.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 67-79.

ANDRÉ, M. E. D. de A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, nº 49, p. 51-54, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21/12/2018. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2016.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, nº 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, nº 1, p. 25-40, 2011.

BITENCOURT, A. D. N. **Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.403, de 09 de junho de 2003.** Declara a abertura de recepção de propostas de Universidades que queiram constituir um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/111273.htm#:~:text=Autoriza%20a%20concess%C3%A3o%20de%20bolsas,professores%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2018.** Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. **Censo Demográfico 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

CANÁRIO, R. **Fazer formação um projeto:** mudar as escolas ou os centros de formação. Lisboa: IEE, 2001.

CANÁRIO, R. A formação em contexto de trabalho. In: CANÁRIO, R. **Gestão da escola:** como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de inovação, 2004.

CAVALCANTE, P. **Entre o formar e o formar-se:** uma reflexão sobre a formação continuada de professores no município de Fortaleza. (Monografia de Especialização). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2018.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 281-298, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FORTALEZA. **Lei nº 9249 de 10 de julho de 2007**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências. Diário Oficial municipal, Fortaleza, CE, 10 de julho de 2007. Disponível em:

https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/images/pdf/cargos_carreiras/legislacao/educacao_lei_9249_2007.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, ano LXI, nº 15.549, p 1-48. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

FORTALEZA. **Lei nº 10.459, de 31 de março de 2016**. Altera a Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que aprova o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do ambiente de especialidade Educação e dá outras providências. Diário Oficial municipal, Fortaleza, CE, 31 de mar de 2016. Disponível em:

https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/images/pdf/cargos_carreiras/legislacao/educacao_lei_10459_2016.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 0176, de 19 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Fortaleza, CE, ano LXIV, nº 16.281, p 1-84, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario.php?objectId=workspace://SpacesStore/a2a53c27-b440-41a9c6fb066a7;1.0&numero=16281>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEF/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

FORTALEZA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. E.M. João Saraiva Leão. Fortaleza, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores na escola e em outras instituições. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (Org). **O coordenador e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, E (org). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n° 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: 09 dez. 2019.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n° 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200010&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: 09 dez. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. do R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Cortez, 2008. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, 2002.

GOMES, B. R. **Fatores que geram (des) motivação para professores no exercício profissional**. Monografia (Graduação em Pós-Graduação em Educação e trabalho docente). Goiano: Campus Trindade, Instituto Federal Goiano, 2020.

GOMES, M. de O. **Formação de Professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência e formação. Série Educação Infantil)

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões de nossa época; v.14)

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo. Cortez. 2016.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha. **Revista Polyphonia**, v. 26, nº 1, p. 197-210, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cleci-Rosa/publication/281637915_Produtos_educacionais_caracteristicas_da_atuacao_docente_retratada_na_I_Mostra_Gaucha/links/5653229e08aeafc2aabb05c0/Produtos-educacionais-caracteristicas-da-atuacao-docente-retratada-na-I-Mostra-Gaucha.pdf . Acesso em: 01 jan. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, nº 31, 2011. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1971/1710>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MARIN, A. J. **Educação Continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Centro de Estudos Educação e Sociedade. 1. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

MARTINS, E. S. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de ciências da natureza e matemática:** um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/ce. Relatório de Pós-Doutorado. São Paulo: USP, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, nº 1, p. 15-33, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. A ação investigativa e o desenvolvimento profissional dos professores. In: CHAVES, I. (org). **Percursos da formação e desenvolvimento profissional.** Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009, p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Ed. Loyola, 2014, p. 17-26.

OZÓRIO, F. J. D. G. et al. Formação Continuada na perspectiva inclusiva: o que pensa, os docentes da sala de aula regular? In: MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (org.). **A pesquisa**

como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Imprece, 2020. p. 43-58.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-Sirsse, **Anais...** Paranavaí, v., n, p. 5527-5542, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática? 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. Formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (orgs). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIZZATTI, I. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, nº 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RODRIGUES, A. C. M. et al. Epidemiologia da leishmaniose visceral no município de Fortaleza, Ceará. **Pequenos Animais**, v. 37, nº 10, out. 2017.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SANTOS, L. L. de C. P. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, nº 172, 1991. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1067>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de Profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 nº 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6778>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓIA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. F. da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, M. B. de; GRICOLO, T. M. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da Extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014, págs. 27-34.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

TRALDI, V. de M. **Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos**. 95f. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALENTE, T. N. **A formação contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade Ribeirinha do Anauerapucu**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002

VASCONCELOS, Q. A.; BARBOSA, M. C. S. A formação continuada em contexto como espaço para ressignificar os papéis da coordenação pedagógica e da docência na educação infantil. In: XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 1. p. 1-12.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A. **Formação de professores: política e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 61- 86. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE – PPGEF
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE A - PRODUÇÕES ACADÊMICA DURANTE O MESTRADO (2019 A
2021).

Artigos completos publicados em periódicos:

1. OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; CAVALCANTE, Petrônio; PITOMBEIRA, Ana Lúcia Ferreira; JUNIOR, Geraldo Venceslau de Lima; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; SOUZA, Andrea Moura da Costa; PAIM, Igor de Moraes. Project Model Canvas: Contributions to the Project-Based Learning Method. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 9, nº 1. p. 475-484, 2021. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/view/2916>.
2. AQUINO, Ana Paula Praciano Nogueira; CAVALCANTE, Petrônio; SILVA, Andréa da Costa; OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; BARBOSA, Tereza Cristina Lima. Perspectivas entre aula e a prática de ensino de libras como L2. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, nº 6, p. 38289-38300, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11791/9851>.
3. OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; CAVALCANTE, Petrônio; MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro; GOMES, Robéria Vieira. Barreto; PAIM, Igor de Moraes. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, nº 1, p. e313864, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3864. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>.
4. OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro; PAIM, Igor de Moraes; NETO, Josaphat Soares; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de; CAVALCANTE, Petrônio; GOMES, Robéria Vieira. Barreto; CERQUEIRA; Gilberto Santos. World Café Method: the Possibility of Understanding Active Methodologies in

Remote Learning. **International Journal for Innovation education and Research**, v. 8, nº 11, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/view/2740>.

5. GOMES, Robéria Vieira Barreto; OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; CAVALCANTE, Petrônio; MUNIZ, Querem Hapuque. O trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social. **Revista Educação em Debate**, v. 43, nº 84, 2021. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1128>.

Capítulo de livro:

6. OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; CAVALCANTE, Petrônio; ALVES, Francione Charapa; LIMA, Maria Socorro Lucena; PAIM, Igor de Moraes. Formação Continuada na Perspectiva Inclusiva: o que pensam os docentes da sala de aula regular? In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (orgs.). **A Pesquisa Como Princípio Formativo na Pós-Graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. 1. ed. Fortaleza: IMPRECE, 2020, v. 1, p. 43-58.
7. PITOMBEIRA, Ana Lúcia Ferreira; VASCONCELOS, Ana Paula Martins Farias; SOUZA JUNIOR, Antônio Flavio Maciel; SILVA, Assis Anderson Ribeiro; MONTEIRO, Biatriz Souza; FELIX, Camila Mesquita; SOUSA, Carlos Henrique Andrade; LEITE, Emanuel Andrade; OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão; ASSIS, Francisca Marta Silva; LIMA JUNIOR, Geraldo Venceslau; SILVA, Geraldo Vicente; SOMBRA, Giovanni José Rocha; FERREIRA NETO, José Olímpio; LEAL, Maria de Lurdes Rufino; FONSECA, Michella Rita Santos; SOUZA, Neisse Evangelista da Costa Souza; ALVES, Paula Trajano Alves; CAVALCANTE, Petrônio; FRANÇA, Vanessa Carvalho da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: contribuições e desafios do mestrado profissional em ensino e formação docente (PPGEF UNILAB-IFCE) In: MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **A Pesquisa Como Princípio Formativo na Pós-Graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. 1. ed. Fortaleza: IMPRECE, 2020, v. 1, p. 272-298.
8. CRUZ, Brasiliana Diniz da Silva; MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro; CAVALCANTE, Petrônio; ALVES, Francione Charapa. Contextos criativos para o ensino da matemática na Educação Infantil. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii., 2020, v. 2, p. 1519-1527.
9. CAVALCANTE, Petrônio; AQUINO, Ana Paula Praciano Nogueira; SALES, Luana de Souza; SOUZA, Wellington de Almeida; LIMA, Tereza Cristina; SILVA, Andrea da Costa. **Pós-graduação em Tecnologias Digitais: Limites e possibilidades da Educação a Distância**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020, v. 10, p. 16-23. (Série Educar)
10. CAVALCANTE, Petrônio; SILVA, Andréa da Costa; ALVES, Francine Charapa; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação continuada centrada na escola: percepção dos docentes da rede municipal de Fortaleza. In: CRUZ, Giseli Barreto da; GABRIEL, Carmen Teresa; VASCONCELLOS, Mônica; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. (Orgs.). **Didática(s) entre**

diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1ed.: Faperj; CNPq; Capes; Endipe: Rio de Janeiro/Petrópolis: 2020, v. 1, p. 371-377.

11. LIMA, Tereza Cristina; CAVALCANTE, Petrônio; AQUINO, Ana Paula Praciano Nogueira; COSTA, Elisangela André da Silva. Formação Continuada de Professores e os desafios para construção de práxis. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Avaliação: Processos e Políticas**. 1. ed. Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 1, p. 3978-3993.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a)
 Professor(a):

Você está sendo convidado para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DE FORTALEZA, CEARÁ”**

Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Prof. **Petrônio Cavalcante**, E-mail para o contato petronioprofessor3@gmail.com, endereço profissional: E.M João Saraiva Leão, Av. Professor José Arthur de Carvalho, 50 - Lagoa Redonda, Fortaleza - CE, 60843-190, da orientadora Prof.^a Dra. **Maria Socorro Lucena Lima**, E-mail para contato socorro_lucena@uol.com.br, endereço profissional: Universidade Estadual do Ceará, Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Itaperi, Fortaleza - CE, 60714-903 e da Coorientadora Prof.^a Dra. **Francione Charapa Alves**, E-mail para contato francione.alves@ufca.edu.br, endereço profissional: Universidade Federal do Cariri, rua Olegário Emídio de Araújo, s/n Centro, Brejo Santo, CE, 63260000, cujo tem como objetivo **compreender os limites e as possibilidades da formação em contexto nas percepções dos professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza/CE**. No caso de aceitar participar, você responderá a uma entrevista semiestruturada e organizada a partir de uma ordem estabelecida, que combinará questionamentos diretos sobre seu perfil pessoal, formativo e profissional, sobre a *formação em contexto*, assim como outras fontes utilizadas nas formações continuadas ofertadas pelo município de Fortaleza-CE.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação, sendo esses o desconforto no momento da entrevista e constrangimento com a divulgação dos dados coletados. Contudo, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém, se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, converse com o pesquisador. Asseguramos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantido o sigilo das suas informações contidas nessa pesquisa. O senhor(a) poderá solicitar ao pesquisador os dados que foram coletados.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, sabe-se que os benefícios trazidos poderão ser superiores, uma vez que a sua participação poderá contribuir para a melhoria da *formação em contexto* e das práticas pedagógica dos professores. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o E-mail do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas, agora ou a qualquer momento.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo

Fortaleza, ____ de _____, de 2021

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1: PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Telefone:
- c) E-mail:

2. DADOS DA FORMAÇÃO:

- a) Formação Inicial:
 - Ano de Conclusão:
 - Instituição:
- b) Especialização:
 - Ano de Conclusão:
 - Instituição:
- c) Mestrado:
 - Ano de Conclusão:
 - Instituição:
- d) Doutorado:
 - Ano de Conclusão:

Instituição:

3. DADOS PROFISSIONAIS:

- a) Tempo de experiência na educação básica:
- b) Tempo de efetivo:
- c) Tempo na escola pesquisada:

4. PSEUDÔNIMO

a) _____

b) _____

c) Por critério de anonimato, solicitamos que você escolha dois pseudônimos a fim de preservar sua identidade.

BLOCO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA

1. O que você compreende por formação continuada?
2. Entre 2017 a 2019, você participou de alguma formação continuada?
3. Você acha que a formação continuada contribui com o seu trabalho pedagógico? De que maneira?
4. Você sente a necessidade de realizar curso de formação continuada para melhorar a sua prática pedagógica? Justifique.
5. Atualmente, você participa de algum curso de formação continuada? Qual?

BLOCO 3: FORMAÇÃO EM CONTEXTO

1. O que você compreende por *formação em contexto*?
2. Você conhece a concepção de *formação em contexto* da rede municipal de Fortaleza? Se sim, como?
3. Aproximadamente, entre 2017 a 2019, quantos encontros de *formação em contexto* ocorreram na sua escola?
4. Em algum momento você foi convidado (a) pela coordenação pedagógica para contribuir com o planejamento dos encontros de *formação em contexto*? Se sim, conte-nos um pouco sobre essa experiência.

5. Você pode me dizer como foram escolhidos os temas/ ou assuntos trabalhados na *formação em contexto* de que você participou?
6. O que você achou das escolhas dos temas? Comente.
7. Que temas você considera importantes para serem trabalhados na *formação em contexto*?
8. Na sua opinião, a *formação em contexto* considera a vida, a formação e os saberes profissionais?
9. Como é a sua participação durante a *formação em contexto*?
10. Como é a condução da *formação em contexto* pelo coordenador? Comente:
11. Se você fosse um (a) coordenador (a) pedagógico (a), o que você faria de diferente na *formação em contexto*?

BLOCO 4: FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PRÁTICA DOCENTE

1. Você acha que a *formação em contexto* contribui com sua prática docente?
2. Quais os impactos que você poderia citar destas contribuições em sua prática docente?
3. Você consegue aplicar o que aprende na *formação em contexto* no seu trabalho docente? Exemplifique com uma situação vivenciada:
4. Que metodologias você considera importantes de serem utilizadas na *formação em contexto*?

ANEXO A



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 15 de setembro de 2020.

Antonia Dalila Saldanha de Freitas
 Secretária Municipal da Educação

Petrônio Cavalcante
 CPF nº 046.134.643-58

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o aluno **PETRÔNIO CAVALCANTE**, matrícula nº 109534, Curso de **MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE -PPGEF**. () graduação ou () pós-graduação sendo () especialização; (X) mestrado; () doutorado, Faculdade/**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processos administrativos nº **P237245/2020**, aqui denominado ALUNO, a qual pretende pesquisar com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado "**PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: LIMITES E POSSIBILIDADES**", com duração de 02 (dois) anos, com início previsto em 16 de agosto de 2019, e término previsto em 15 de agosto de 2021, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico na seguinte unidade escolar E.M João Saraiva Leão, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico, caso a pesquisa exija intervenção com alunos.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.



**Prefeitura de
Fortaleza**



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número XMJLWLBR
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 179505 e código XMJLWLBR

ASSINADO POR:

Assinado por: ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS em 16/09/2020

ANEXO B



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ANEXO B - FICHA AVALIATIVA – CAPES

<p>IES: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Discente: Petrônio Cavalcante Título da Dissertação: Formação em contexto: um estudo de caso com professoras dos anos iniciais de Fortaleza, Ceará Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima, Prof^a. Dr^a. Francione Charapa Alves</p>	
<p>FICHA DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO PROCESSO EDUCACIONAL</p>	
<p>Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p>() O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>() A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.</p> <p>() Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>() Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>() Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado</p>

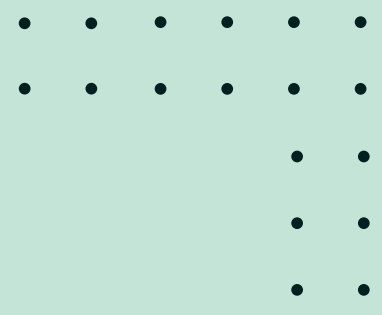
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>durante a pesquisa.</p> <p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>() PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p> <p>() Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>() PE de alto teor inovador desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos préestabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE)</p> <hr/> <hr/>	
<p>Assinatura dos membros da banca:</p> <p>Presidente da banca: _____</p>	

Membros internos: _____

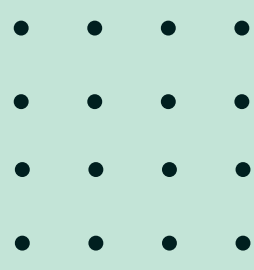
Membro externos: _____

Data da defesa: _____

PRODUTO
TÉCNICO/TECNOLÓGICO



CARTILHA
PEDAGÓGICA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
EM CONTEXTO



PETRÔNIO CAVALCANTE
MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
FRANCIONE CHARAPA ALVES



REDEÇÃO-2021

FICHA TÉCNICA

Texto: Petrônio Cavalcante

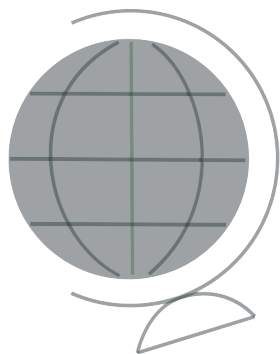
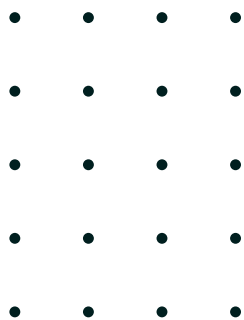
Revisão: Kah Dantas

Projeto Gráfico: Samara Gilvania dos Reis Ferreira

Arte final: Samara Gilvania dos Reis Ferreira

Orientação: Prof^a. Maria Socorro Lucena Lima e

Prof^a. Francione Charapa Alves



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livros**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
INTRODUÇÃO	05
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS	06
ASPECTOS GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE FORTALEZA/CE	08
PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO	10
CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS	21



APRESENTAÇÃO

Prezados(as) leitores(as), este Produto Técnico/Tecnológico, oriundo da pesquisa intitulada “*Formação em contexto: um estudo de caso com professoras dos anos iniciais de Fortaleza, Ceará*”, traz uma proposta de formação em contexto com base nos resultados da dissertação que teve, como participantes, professores de uma escola pública municipal localizada no município de Fortaleza/CE.

Esta cartilha foi elaborada por Petrônio Cavalcante, professor da rede municipal de Fortaleza/CE e discente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF -UNILAB/IFCE- Campus Maranguape), sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, professora da pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Prof^ª. Dra. Francione Charapa Alves, professora adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

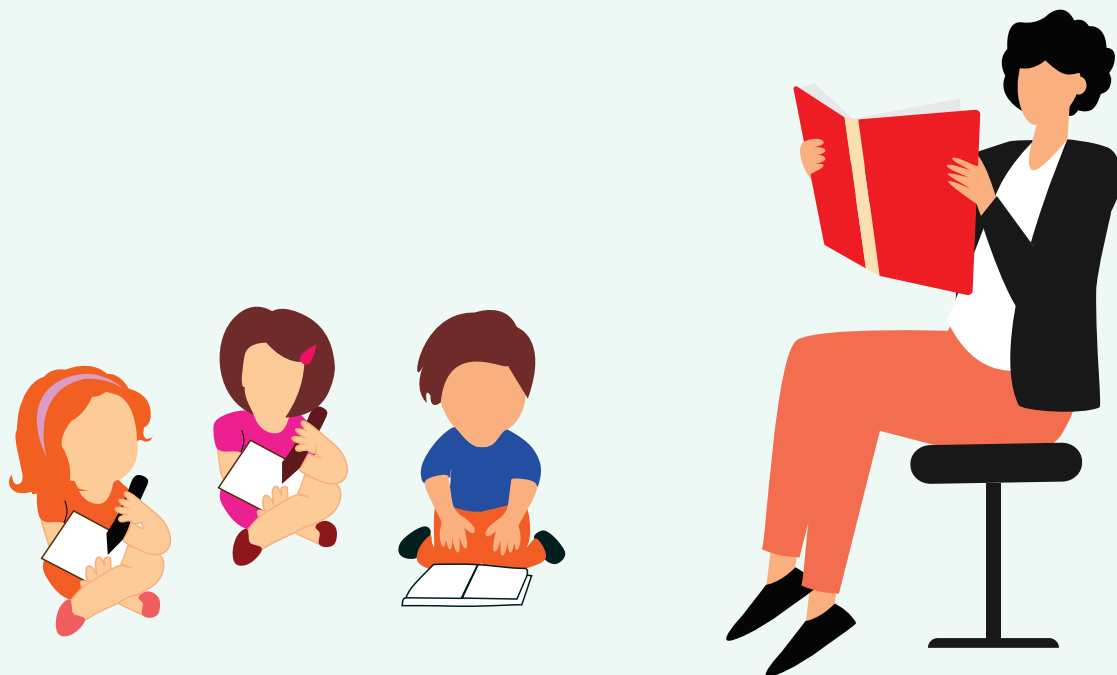
A cartilha tem o intuito de contribuir para a melhoria da *formação em contexto* desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (SME) e do planejamento e execução da *formação em contexto* realizada pelos coordenadores pedagógicos, além de fazer os professores refletirem sobre a importância da *formação em contexto* na prática docente, evidenciando, neste material, as vozes dos professores participantes da pesquisa, que atuam no magistério há, no mínimo, 17, e, no máximo, 42 anos.

Nesse sentido, acreditamos que suas percepções, suas vivências, seus saberes e experiências podem ajudar na ressignificação da *formação em contexto* no município de Fortaleza, e, conseqüentemente, contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente.

Este produto é direcionado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, responsável pela política de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Estes que, além de desenvolverem seu papel na coordenação, também são incumbidos de elaborar e ministrar a *formação em contexto* para os professores que lecionam na rede municipal desse município. No entanto, ressaltamos que esta cartilha está disponível para todos os profissionais da educação e para os demais interessados que desejam adquiri-la.

Logo, para que esta cartilha fosse elaborada, tomamos como base os resultados da dissertação que foram obtidos com a aplicação de entrevista com 07 professores que lecionam nos anos iniciais em uma escola pública, localizada em Fortaleza/CE, especificamente na Regional IV. Desse modo, através deste Produto Técnico/Profissional, buscamos elaborar orientações baseadas nas percepções dos professores a respeito da *formação em contexto*, tal como na fundamentação de teóricos que trabalham a temática em questão.

No que se refere à fundamentação teórica, utilizamos as concepções de Lima (2001), Gatti (2008), Imbernón (2010; 2016), Orsolon (2014), Martins (2018), dentre outros. Além desses autores, nos fundamentamos na *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental* (FORTALEZA, 2019).



INTRODUÇÃO

A formação em contexto que acontece dentro da própria escola, com foco nas vivências, saberes e experiências dos professores, vem sendo, nas últimas décadas, uma temática bastante discutida, evidenciada em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais.

Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada de professores é elementar na construção de uma educação de qualidade, igualitária, democrática e humanizada. Portanto, julgamos necessário compreender os limites e as possibilidades da *formação em contexto* nas percepções dos professores que atuam na rede Municipal de Fortaleza/CE, bem como de que forma esses profissionais se constituem enquanto trabalhadores da educação.

Tal trabalho emergiu destas inquietações que surgem quando se para e pensa em como acontece a *formação em contexto* no município de Fortaleza: o que se entende por *formação em contexto*? Há algum dispositivo legal que norteia a *formação em contexto*? Qual é a concepção de *formação em contexto* presente na Política de Formação Continuada de Professores do município de Fortaleza/CE? A *formação em contexto* leva em consideração a vida, a formação e os saberes dos professores? O que os professores entendem por *formação em contexto*? Como se dá a participação dos professores na elaboração da *formação em contexto* na escola? Como se dá a concretização da *formação em contexto* na prática cotidiana dos docentes? Qual a contribuição da *formação em contexto* na prática pedagógica dos professores?

A partir desses questionamentos é que a dissertação e o Produto Técnico/Tecnológico a ele associado ganharam estrutura e se efetivaram. Para tal, as entrevistas e os momentos com os professores se constituíram como relevantes para a construção deste material. Assim, os teóricos citados neste material, na nossa percepção, fazem mais que orientar, mas buscam construir novas possibilidades e reflexões, uma vez que agora temos um Produto Técnico/Tecnológico que aborda a *formação em contexto*, junto das considerações dos professores.

Dessa maneira, além desta introdução, a Cartilha Pedagógica traz uma proposta de formação em contexto que foi dividida em quatro partes. São elas: concepção de formação continuada: o que dizem os teóricos; aspectos gerais sobre a *formação em contexto* do município de Fortaleza/CE; proposta de *formação em contexto*; e considerações finais.

Na próxima seção, evidenciamos algumas concepções teóricas sobre formação continuada.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS

Na atualidade, a formação continuada é compreendida como um espaço de fala, de ensino, de aprendizagem e, além disso, de resistência. Portanto, é um lugar que permite desconstruir e construir novos conhecimentos, no que diz respeito ao trabalho docente, com o objetivo de estabelecer ações transformadoras e de diálogo entre a teoria e a prática.

Além disso, a formação continuada também é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da carreira do magistério, trazendo um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas oportunidades e ressignificando o desempenho do trabalho dos professores em sala de aula (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2010).

Gatti ressalta que o significado que a formação continuada tem hoje é resultante dos debates internacionais, sendo definida como o “[...] aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais em função dos arranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (2008, p. 37). Nesse sentido, a formação continuada se configura como um espaço para o diálogo sobre a trajetória de vida pessoal e profissional, fortalecendo a autonomia e a esperança por intermédio de práticas individuais e coletivas que reconheçam os espaços formativos, especialmente as escolas que têm potencial e podem proporcionar aos seus professores uma formação continuada na perspectiva reflexiva.

Ainda segundo Gatti (2008), além dessas questões, é interessante levar em consideração os aspectos socioculturais que perpassam a vida individual e grupal e também se configuram como determinantes que marcam as concepções sobre educação, ensino, papel dos professores e as práticas pedagógicas associadas.



Ressaltamos que, em relação ao aspecto individual, esse é relevante no sentido de identificar as necessidades particulares, pessoais, cognitivas e as expectativas dos professores como sujeitos e como profissionais, socializando-as para as equipes e a escola, suscitando a participação, a corroboração e a (auto)reflexão entre os envolvidos no processo formativo e no seu contexto de trabalho.

Evidenciamos ainda que, em relação ao trabalho em coletividade, não significa dizer que esse constitui atividades homogêneas. Muito além disso, os trabalhos construídos em grupo possibilitam a compreensão de problemas enraizados na prática pedagógica dos professores. Assim, juntos, esses profissionais poderão buscar caminhos coerentes para certos problemas, considerando o contexto de cada professor. Portanto, “é preciso enfatizar que esse trabalho coletivo não pressupõe uma homogeneização. Pelo contrário, a contradição pode e deve ser compreendida como propulsora dos avanços” (MARTINS, 2018, p. 30).

Nesse sentido, defendemos a valorização da formação continuada de professores em espaços formativos que, no nosso caso, estão dentro das escolas da educação básica, possibilitando a construção da identidade profissional dos docentes. Assim como Lima (2001), compreendemos o professor como um indivíduo que possui inteligência, portanto esta deve estar em constante construção junto de sua identidade profissional.

Por fim, considerando o que foi discutido aqui, a formação continuada se caracteriza como primordial para o crescimento individual e coletivo, formativo e profissional dos professores. Portanto, ela se faz necessária na profissão docente, visto que leva esse profissional a refletir sobre seu trabalho pedagógico, possibilitando-o reconstruir e construir novas concepções e significados no seu trabalho.

Na próxima seção, apresentamos os aspectos gerais sobre a *formação em contexto* do município de Fortaleza/CE, que também é uma formação continuada, em serviço.



ASPECTOS GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE

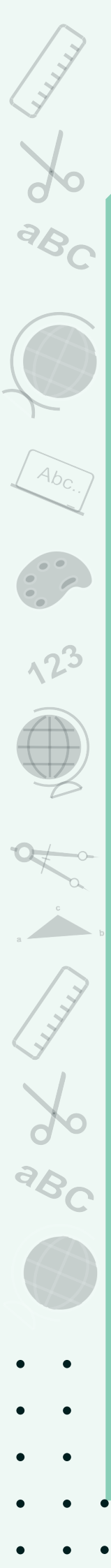
Ressaltamos que fundamentamos esta parte do produto nas *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental (FORTALEZA, 2019)*, documento que aborda ligeiramente a *formação em contexto*, além de tratar de outras questões relevantes para o cumprimento das aulas e para o desenvolvimento do trabalho docente no município, tais como: papel dos professores; planejamento; componente curricular; processo avaliativo; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), dentre outros.

Dito isso, no município de Fortaleza/CE, a *formação em contexto* que se caracteriza por ser uma formação continuada em serviço, que acontece no próprio ambiente de trabalho dos professores, “foi pensada a partir dos resultados de observações, acompanhamentos, diálogos, leituras e discussões” executados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no sentido de responder às necessidades formativas singulares de cada escola da rede municipal (FORTALEZA, 2019, p. 14). Nesse sentido, a *formação em contexto* é pensada na perspectiva colaborativa, a partir de um diálogo entre coordenação pedagógica e os professores, considerando a organização de um espaço participativo dos momentos formativos que engloba todos os membros do processo de (re)construção de significados do trabalho desenvolvido pelos professores.

É importante dizer que, nesse processo, os coordenadores pedagógicos se configuram como agentes articuladores, formadores e transformadores das escolas municipais de Fortaleza/CE, visto que são responsáveis por organizar e ministrar a *formação em contexto*.

Sendo assim, esses profissionais têm a missão de estimular nos professores a reflexão sobre sua própria prática docente, através de “momentos coletivos de troca de experiências e de protagonismo do professor” (FORTALEZA, 2019, p. 23).





Para que de fato isso possa acontecer, os coordenadores pedagógicos precisam conhecer o contexto de sua escola e de seus professores, para elaborar e ministrar a *formação em contexto*. Por esse motivo, a SME defende o protagonismo dos professores, não somente no momento da formação, mas também no planejamento da *formação em contexto*, definindo, juntos, dias, horários, objetivos, temas, metodologias, textos de apoio, recursos tecnológicos, dentre outros aspectos da *formação em contexto* (FORTALEZA, 2019).

Diante do que foi citado, podemos dizer que a SME se preocupa com a formação continuada de seus professores e que, além de realizar a formação no próprio ambiente de trabalho dos professores, considera as vivências, os saberes, as experiências e as problemáticas enfrentadas por esses profissionais no seu cotidiano escolar como ponto elementar para a *formação em contexto* ser planejada e executada pelos coordenadores pedagógicos em colaboração com os próprios docentes.

Na próxima seção, apresentamos uma proposta de formação em contexto, com base nas percepções das professoras que participaram da pesquisa, através de uma entrevista.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

De acordo com as participantes da pesquisa, a formação em contexto, deve ser pensada e organizada pelos os professores, em parceria com a coordenação pedagógica.

Ressaltamos que, para quem tiver interesse em saber o que as professoras evidenciaram na entrevista, leiam a dissertação, disponibilizada no Repositório Institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Dito isto, tal processo formativo está respaldada em alguns princípios fundamentais, quais sejam:

- 1) Os professores são os participantes principais do processo de formação em contexto;
- 2) Aprendizagem do grupo de professores e demais participantes é valorizada;
- 3) As histórias de vidas, formação, profissional, as vivências, as experiências e as aprendizagens são pontos de partida e de chegada da formação em contexto;
- 4) Teoria e prática são fundamentais na formação em contexto, sendo elementos inseparáveis;
- 5) Promover a reflexão na/para prática docente;



1 *A formação centrada da instituição educacional compreende todas as estratégias que os formadores e o professorado empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que responda às necessidades definidas da instituição educacional. As necessidades de formação são estabelecidas pelos os professores. Elas levam em conta análise da experiência cotidiana do professorado em seu ambiente de trabalho habitual e nas circunstâncias em que este se desenvolve. A reflexão e dificuldade na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes. (IMBERNÓN, 2016, p.151)*

2 *[...] a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutem na prática educação de uma escola (IMBERNÓN (2016, p.151).*

3 *[...] considerar o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibilizar recursos para modifica-la com a introdução de uma proposta e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2014, p.22)*

4 *O educador formador de professores deve adotar o modelo de ensino baseado na relação dialética entre teoria e prática, assim, colaborará para a preparação de professores capazes de atuar no seu contexto real. O profissional capaz de refletir sobre seu trabalho antes, durante e após sua objetivação, terá melhores condições de agir para transformar o ensino. (BARROS; PASCOAL; VICENTINI, 2020, p.316)*

5 *[...] incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz (IMBERNÓN, 2016, p. 148).*

Nesse sentido, a proposta de formação em contexto acompanha essas premissas e condizem a um modelo de formação pensada a partir de algumas **etapas**. Tal proposta possui com base a formação a partir da interrogativa coletiva (IMBERNÓN 2010), tendo professor como protagonista, isto é, sujeito do processo formativo e de sua prática pedagógica como um componente a ser investigado.

A partir disso, baseado das percepções das professoras, levando em conta que estas evidenciaram sugestões de temáticas/ou assuntos, juntamente com a indicação de algumas metodologias/ações, a seguir, apresentamos uma proposta de formação.

1. Começar-se com a identidade de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.
2. Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todos o grupo de professores ou com a esquipe que participa e que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.
3. A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns meses dias, meses, e até anos.
4. Como última etapa, avalia-se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não tiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidade) e repete-o processo. (IMBERNÓN, 2016, p.153).



PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

TEMÁTICA/OU ASSUNTO: FORMAÇÃO EM CONTEXTO

PERÍODO: MENSALMENTE

CARGA HORÁRIA: DE 4 A 5 HORAS

OBJETIVO GERAL

- ▶ Apresentar para os professores que a formação continuada é direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n^o Lei 9394 / 1996;
- ▶ Conhecer a concepção de formação em contexto regida no município de Fortaleza, com base nas Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental vigente;
- ▶ Discutir as potencialidades da formação em contexto para o trabalho docente;
- ▶ Compreender o papel dos professores e dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto.

CONTEÚDOS

- ▶ LDB e a formação continuada de professores;
- ▶ Concepção de formação em contexto da SME de Fortaleza/CE;
- ▶ Papel dos professores e dos coordenadores pedagógicos na formação em contexto;
- ▶ Potencialidades da formação em contexto na prática docente.

METODOLOGIA

Técnica world café

DESCRIÇÃO PASSO A PASSO DA METODOLOGIA/TÉCNICA WORLD CAFÉ

- ▶ Organização do espaço físico, com a finalidade de oferecer um ambiente receptivo e atraente, visto que essa é uma das concepções da técnica *World Café*. Assim sendo, usaremos as cadeiras para formar 4 círculos, com 5 lugares cada. Além disso, uma mesa será disposta com materiais/alimentos que serão utilizados na formação: canetas, lápis, borrachas, pincel; folhas A4; cartolinas; material de estudo; água, café, leite e biscoitos. (Observação: esse processo precisa ser realizado antes do início da formação);
- ▶ Apresentação da formação: temática/ou assuntos, objetivos, conteúdos, horário, metodologia, técnica *World Café*, recursos, avaliação e referencial teórico;
- ▶ Acolhida: nesse momento, os professores serão convidados a responder à seguinte pergunta: O você compreende por formação continuada e formação em contexto? Os participantes poderão responder como desejarem, por meio de pequenos textos, poemas, desenhos, etc. (Observação: enquanto os professores escrevem, poderá ser colocada música);
- ▶ Em seguida, cada componente apresentará, em poucos segundos, suas respostas para os colegas. Após esse momento, com as percepções dos professores, será montado um painel;
- ▶ Após a acolhida, o formador ou a formadora, com base na LDB, falará sobre a importância da formação continuada para o trabalho docente, trazendo conceitos, concepções de autores, bem como apresentará a formação em contexto, com base nas orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE. (Observação: os participantes poderão interagir, caso desejem responder às provocações do/da formador ou formadora);

- ▶ Depois dessa apresentação e discussão, já com os grupos formados e temas e subtemas definidos, é chegada a hora de aplicar a técnica world café, contudo, antes, cada equipe escolherá um líder;
- ▶ Nota: O tema será “formação em contexto” e os subtemas serão: 1) concepções sobre formação em contexto; 2. papel dos professores e coordenadores na formação em contexto; 3) potencialidade da formação em contexto na prática docente; 4) vida, formação, saberes e experiências pedagógicos como ponto de partida e de chegada na formação em contexto.
- ▶ O líder permanecerá fixo no seu grupo, enquanto os outros professores irão trocar de lugar livremente entre uma rodada e outra. Assim sendo, o líder, que também pode ser chamado de secretário ou anfitrião, terá a função de informar aos novos participantes sobre os elementos principais da rodada anterior. Para tanto, é importante que cada componente registre as discussões em um papel, por meio de rabiscos, desenhos ou mapa mental;

A fim de aprofundar a conversa entre os participantes de cada grupo, serão distribuídos artigos, capítulos de livros e livros que foram inicialmente dispostos na mesa. Sendo assim, cada equipe discutirá um subtema por vez, de maneira que, no final da formação, todos tenham conversado sobre os assuntos escolhidos. (Observação: enquanto esse movimento acontece, o formador ou formadora ficará disponível para tirar qualquer dúvida das equipes, inclusive interagir com os subtemas abordados);

- ▶ Na primeira rodada, os participantes terão de 20 a 25 minutos para discutir sobre o primeiro subtema. Após esse tempo, todos os participantes irão se deslocar para outras equipes, enquanto o líder permanecerá no mesmo lugar para receber os novos componentes. Com a nova equipe formada, o líder passará aos novos integrantes, por 5 minutos, o que foi discutido no grupo anterior, assim como os participantes socializarão o que foi discutido nos seus primeiros grupos. (Observação: esse processo acontecerá em todas as rodadas);

- ▶ Ao final da quarta rodada, existirá o momento de compartilhamento, em que todos os professores, dispostos num formato circular, relatarão durante 1 minuto o que mais chamou atenção nas conversas das mesas, assim como, falarão sobre os principais conceitos relacionados à temática, inclusive fazendo relações com as perguntas feitas na acolhida;
- ▶ Avaliação: os professores avaliarão o momento formativo, por meio da escrita de uma pequena carta pedagógica, inclusive fazendo sugestões para o próximo encontro. (Observação: todos os registros realizados pelos professores durante as conversas serão utilizados também como avaliação);
- ▶ Fechamento: fotos, lanches e música para acompanhar o momento.



RECURSOS



- ▶ Projetor multimídia;
- ▶ Computador;
- ▶ Canetas;
- ▶ Borrachas;
- ▶ Pincel;
- ▶ Folhas A4;
- ▶ Cartolinas;
- ▶ Material bibliográfico para estudo.

AVALIAÇÃO








- ▶ Registros feitos pelos professores durante a formação;
- ▶ Os professores serão convidados a avaliar todos os momentos da formação através da escrita de uma pequena carta pedagógica direcionada para o formador e também indicarão temáticas/ou assuntos para o próximo encontro.



INDICAÇÃO DE LEITURA – LEGISLAÇÃO

-  BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.
-  FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.** 2021. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEF/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

INDICAÇÃO DE LEITURA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

-  IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do Professorado: uma mudança necessária. São Paulo. Cortez, 2016.
-  LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.
-  MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cadernos Cedes, v. 35, nº 95, p. 15-36, 2015.
-  NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: DomQuixote, 1992.
-  OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.
-  ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Ed. Loyola, 2014, p. 17-26.
-  SOUZA, de Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Ed. Loyola, 2014, p. 27-34.

INDICAÇÃO DE LEITURA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

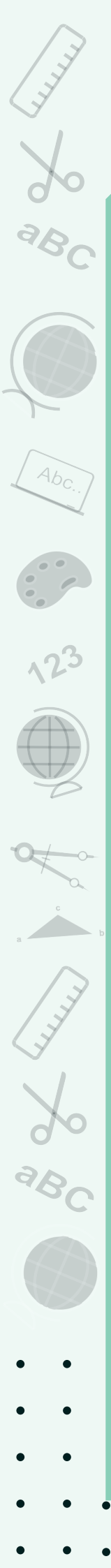
- 🔍 ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 17-26.
- 🔍 SOUZA, de Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O

INDICAÇÃO DE LEITURA – TÉCNICA WORLD CAFÉ

- ☕ OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão; MUNIZ, Querem Hapuque Monteiro; PAIM, Igor de Moraes; NETO, Josaphat Soares; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de; CAVALCANTE, Petrônio; GOMES, Robéria Vieira Barreto; CERQUEIRA, Gilberto Santos. World Café Method: the Possibility of Understanding Active Methodologies in Remote Learning. **International Journal for Innovation education and Research**, v. 8, nº 11. p. 1-12, 2020.
- ☕ TEZA, Pierry; MIQUEZ, Viviane Brandão; FERNANDES, Roberto Fabiano et al. Geração de ideias: aplicação da técnica World Café. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 2, nº 3, p. 1-14, 2013.

INDICAÇÃO DE LEITURA – CARTA PEDAGÓGICA

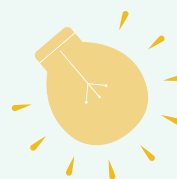
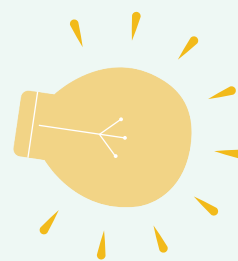
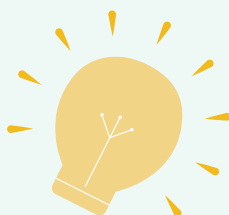
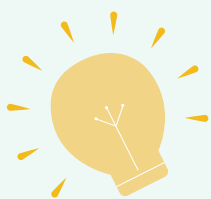
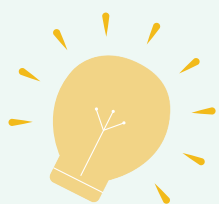
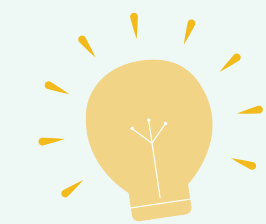
- 📄 MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Carta Pedagógicas**: reflexões de docentes da Educação Básica e Superior. Fortaleza: Ed UECE, 2018.
- 📄 CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.



Ressaltamos que esta proposta de formação é apenas uma sugestão de como pode ser organizado um momento formativo, lembrando que o mais importante é sempre respeitar os saberes e experiências dos professores, levando em conta o que eles já sabem sobre sua profissão docente.

Como já evidenciamos, os professores citaram temáticas/ou assuntos e metodologias que gostariam que fossem trabalhados na formação em contexto. Sendo assim, nesta proposta formativa, pensamos primeiramente em trabalhar a própria formação em contexto, utilizando uma metodologia inovadora que faça com o que profissionais participem ativamente de todos os momentos da formação.

Acrescentamos que existem outras metodologias que poderão ser usadas em qualquer processo formativo, seja dentro ou fora da escola. O importante é que, antes de trabalhá-las, os formadores pesquisem sobre o assunto, a fim de compreendê-las, e, dessa forma, usá-las adequadamente, de acordo com a temática/ou assunto que se pretende desenvolver.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no Mestrado, por meio do Programa Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF-UNILAB/IFCE- Campus Maranguape), possibilitou a construção deste material pedagógico, intitulado “Cartilha Pedagógica: proposta de formação em contexto”, a partir das falas de sete professoras participantes da *formação em contexto* ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE.

Acreditamos que a proposta de formação em contexto compreendida neste Produto Técnico/Tecnológico possa contribuir para a política de formação de professores no município de Fortaleza/CE, para a prática pedagógica dos professores, bem como para o trabalho formativo exercido pela coordenação pedagógica, que envolve a planejamento e a execução da formação na escola, a partir das vivências, saberes e problemáticas enfrentadas pelos docentes em suas salas de aula. Além disso, ressaltamos também que, este Produto Técnico/Tecnológico possa ser utilizado por outras Secretarias de Educação.

Ademais, almejamos que este produto incite e idealize outros materiais pedagógicos, nessa mesma perspectiva e em outras, e que o acesso à “Cartilha Pedagógica: proposta de *formação em contexto*” se amplifique para outros profissionais, principalmente em espaços educacionais.



REFERÊNCIAS

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCOAL, Jaqueline Delgado; VICENTINI, Dayanne. *et al.* A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 305-318, 2020.

FORTALEZA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental - 2019**. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEF/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 nº 37 jan./abr. 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

MARTINS, Elcimar Simão. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de ciências da natureza e matemática: um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/Ce**. Relatório de Pós-Doutorado. São Paulo: USP, 2018.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 17-26.