



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

**MARIA MÁRCIA DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E IMPACTOS**  
**NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MOSSORÓ – RN**

**2025**

MARIA MÁRCIA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E  
IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação Humana, Docência e Currículo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

MOSSORÓ – RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586f Silva, Maria Márcia da  
FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORAS E IMPACTOS NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS. / Maria Márcia da Silva. - Mossoró, 2025.  
127p.

Orientador(a): Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes  
Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. políticas de formação docente. 2. formação  
continuada. 3. docência. 4. Prática pedagógica.. I. Ribeiro,  
Mayra Rodrigues Fernandes. II. Universidade do Estado  
do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA MÁRCIA DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E IMPACTOS  
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro - UERN  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Antônia Batista Marques - UERN  
(Examinadora Interna)

---

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros - UFERSA  
(Examinador Externo)

---

Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis - IFESP  
(Examinadora Suplente)

---

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira - UERN  
(Examinadora Suplente)

Dedico este trabalho às pessoas que me impulsionaram ao longo desta jornada: à minha mãe (*in memoriam*), que sempre acreditou no poder transformador da educação e me inspirou com seu exemplo; à minha família, que, com sua maneira singular, traz sinergia e motivação para alçar voos cada vez mais altos; ao meu esposo, cuja presença vibrante e amorosa me acompanha a cada passo, sendo meu maior incentivador; ao meu filho, que amo com todo o meu coração e cuja leveza, calma e curiosidade me motivam a ser melhor todos os dias; a todos que, de diferentes formas, acreditaram em mim e me deram forças para seguir em frente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente ao meu esposo, Jair Rodrigues da Silva, pelo amor e cuidado incondicionais.

Ao meu filho, Heitor da Silva Rodrigues, que foi minha inspiração e me motivou a manter o foco até a conclusão do curso.

Minha gratidão se estende às minhas irmãs, que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Mayra Ribeiro, pela orientação dinâmica e leve e por sua sensibilidade em interpretar o cotidiano de forma implicada, com amplos olhares e uma postura multirreferencial de ser.

Também sou grata ao meu cunhado, João Paulo, pelas conversas e pelo incentivo.

Aos meus amigos Airton de Lima e Válter Jorge, pela sintonia em vibrar ao meu lado durante toda essa jornada, pelo apoio constante e presença amiga; e, em especial, a Thiago Wendel, pela parceria e dedicação que foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Às minhas amigas Ana Virgília, Marta Pereira, Vilma Rebouças, D. Maria do Ó, Patrícia Holanda e, de maneira especial, a Jemima Silvestre por toda a contribuição dada neste processo.

Agradeço aos colegas da turma do mestrado pelas conversas descontraídas e companheirismo, em especial à Taciane Medeiros pela amizade, apoio e gentilezas.

Agradeço às colegas professoras, sujeitos desta pesquisa, que confiaram e se entregaram generosamente a cada momento desse trabalho. Estendo minha gratidão a toda a escola, espaço vivo de aprendizado e partilha, que acolheu e permitiu a participação de todos nesta jornada de descobertas e sentidos.

Por fim, expresso minha gratidão a todos os amigos de Areia Branca e à escola Rui Barbosa, pelo apoio e compreensão nesse momento tão significativo.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Alves *apud* Pensador, 2024).

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Formação continuada: percepções de professoras e impactos nas práticas pedagógicas”, emerge das experiências vivenciadas na educação e das inquietações observadas nos professores envolvidos no processo educacional. O estudo foi norteado pela seguinte questão: quais as percepções das professoras dos Anos Iniciais sobre a formação continuada e como essas formações impactam suas práticas pedagógicas? Por conseguinte, teve como objetivo geral: apreender as percepções das professoras sobre a formação continuada e o modo como essas formações impactam suas práticas pedagógicas. Quanto aos objetivos específicos foram: analisar o processo de formação continuada das professoras dos anos iniciais de uma escola pública do município de Areia Branca-RN; perceber as contribuições dessas formações para o pensar/fazer a ação didática do professor; e identificar as políticas de formação continuada em Areia Branca como alternativa de atualização permanente para professores. A pesquisa teve como *locus* empírico uma escola pública da cidade de Areia Branca-RN, e o respaldo para seu desenvolvimento foi encontrado nas bases teóricas e científicas sobre formação continuada, com destaque para Gatti (2013 2019), Nóvoa (1991), Freire (1987, 1996), dentre outros. Também foi realizada análise documental de bases legais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996), o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) e as Bases Nacionais Comuns Curriculares/BNCC (2017), bem como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (2015, 2019, 2020). Para a realização deste estudo, tivemos, ainda, como inspiração a abordagem multirreferencial de Ardoino (2012), Macedo (2020), Barbosa e Hess (2010) e os estudos de Ribeiro (2015). A pesquisa, de natureza qualitativa e sob a perspectiva etnográfica, caracteriza-se como um estudo de caso (Macedo, 2010), realizado com duas professoras de uma escola pública do município de Areia Branca. Como resultado, apresenta-se, sob a ótica das professoras, a importância do encontro com o outro, que aprimora tanto seus processos de reflexão quanto suas práticas pedagógicas. A formação continuada se destaca nessas interações, evidenciando o valor do compartilhamento de conhecimentos e experiências, enriquecendo e dando visibilidade ao trabalho docente. As narrativas das professoras revelaram o papel essencial da formação continuada para ressignificar suas práticas, refletir e trocar experiências com os colegas de profissão.

**Palavras-chave:** políticas de formação docente; formação continuada; docência; prática pedagógica.

## ABSTRACT

This research, entitled “Continuing education: teachers perceptions and impact on teaching practices”, emerges from experiences in education and the concerns observed in the teachers involved in the educational process. The study was guided by the following question: what are Early Years teachers perceptions of continuing education and how does it impact their teaching practices? The general objective was therefore to understand teachers perceptions of continuing education and how this training impacts their pedagogical practices. The specific objectives were: to analyse the process of continuing education of teachers in the early years of a public school in the municipality of Areia Branca-RN; to understand the contributions of this training to the thinking/doing of the teacher's didactic action; and to identify the policies of continuing education in Areia Branca as an alternative to permanent updating for teachers. The empirical locus of the research was a public school in the city of Areia Branca-RN, and the support for its development was found in the theoretical and scientific bases on continuing education, with emphasis on Gatti (2013, 2019), Nóvoa (1991), Freire (1987, 1996), among others. A documentary analysis of legal bases was also carried out, including the National Education Guidelines and Bases Law/LDB (1996), the National Education Plan/PNE (2014-2024) and the Common National Curriculum Bases/BNCC (2017), as well as the Resolutions of the National Education Council (2015, 2019, 2020). To carry out this study, we were also inspired by the multi-referential approach of Ardoino (2012), Macedo (2020), Barbosa and Hess (2010) and the studies of Ribeiro (2015). The research, qualitative in nature and from an ethnographic perspective, is characterised as a case study (Macedo, 2010), carried out with two teachers from a public school in the municipality of Areia Branca. The results show, from the teachers' point of view, the importance of meeting others, which improves both their reflection processes and their teaching practices. Continuing education stands out in these interactions, highlighting the value of sharing knowledge and experiences, enriching and giving visibility to teaching work. The teachers' narratives revealed the essential role of continuing education in reframing their practices, reflecting and exchanging experiences with professional colleagues.

**Keywords:** teacher training politics; continuing training; teaching; pedagogical practice.

## LISTA DE SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SME	Sistema Municipal de Educação
PANAIC	Pacto Nacional da Idade Certa
UFC	Universidade estadual do Ceará
UERN	Universidade estadual do Rio Grande do Norte
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNE	Plano Municipal de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
GESTAR I	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
PROALE	Projeto de Alfabetização e Letramento
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Instituído/Instituinte .....	18
Figura 2 -	Itinerância Formacional.....	22
Figura 3 -	Políticas de formação continuada.....	42
Figura 4 -	Areia Branca/RN .....	62
Figura 5 -	Tessitura metodológica da pesquisa .....	77
Figura 6 -	Escola Municipal V.N.S, localizada em Areia Branca .....	81
Figura 7 -	Igualdade e equidade .....	99
Figura 8 -	As rosas exalam: noções subsunçoras tecidas do encontro com as professoras	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações BDTD .....	34
Quadro 2 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Roberta Miranda Silva (2017) .....	37
Quadro 3 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Ilhiane Rossy de Aquino Carvalho (2021) .....	38
Quadro 4 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Rosa (2021) .....	40
Quadro 5 - Formação Continuada em Areia Branca .....	64
Quadro 6 - Organização da carga horária .....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem: Dissertações e Universidades .....	37
Gráfico 2 – Percentual de professores com pós-graduação.....	47
Gráfico 3 – Percentual de professores com formação continuada .....	48
Gráfico 4 – Evolução do IDEB na E.M.V.N.S.....	66

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Matrícula da Escola Municipal V.N.S. ....	82
--	----

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>SINUOSIDADES DA/NA ITINERÂNCIA FORMACIONAL: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS E BORDANDO POSSIBILIDADES.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NOS COTIDIANOS DA SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ÂMBITO NACIONAL: POLÍTICAS E EVIDÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação continuada de professores no Brasil: bases legais e conceituais.....</b>	<b>45</b>
3.1.1	Diretrizes Curriculares Nacionais 2015: organicidade e integração na educação .....	49
3.1.2	Diretrizes Curriculares Nacionais 2019: instrucionismo e reducionismo.....	53
3.1.3	Diretrizes Curriculares Nacionais 2020 - continuísmo .....	55
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA- RN: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEITUAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>Programas de formação continuada em Areia Branca .....</b>	<b>63</b>
4.1.1	Escola Ativa/ MEC .....	67
4.1.2	Profa/ MEC .....	68
4.1.3	Pró-Letramento/ MEC .....	69
4.1.4	GESTAR I/ MEC .....	70
4.1.5	Pnaic/ MEC.....	70
4.1.6	ProAle/ SEEC/RN.....	72
4.1.7	Jornadas Pedagógicas (SEMEC/ AB).....	72
4.1.8	Oficinas pedagógicas (SEMEC/ AB).....	73
<b>4.2</b>	<b>Formação continuada nos cotidianos da escola: ressignificando o olhar .....</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO DA PRÁTICA: UM OLHAR PARA OS COTIDIANOS DA ESCOLA .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1</b>	<b>As professoras sujeito/atrizes da/na pesquisa.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>Lócus e natureza da pesquisa.....</b>	<b>80</b>
5.2.1	Estudo de caso e escuta sensível .....	83
5.2.2	Entrevista semiestruturada .....	84
5.2.3	Construindo os dados .....	86

<b>6</b>	<b>AROMAS E SABERES: SEMENTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO OLHAR DAS PROFESSORAS E SEU FLORESCER NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>88</b>
<b>6.1</b>	<b>O perfume das flores em meio às sinuosidades das políticas públicas para a formação continuada .....</b>	<b>93</b>
<b>6.2</b>	<b>Políticas de formação continuada: sementes para o processo de mudança na educação.....</b>	<b>101</b>
<b>6.3</b>	<b>Participação nas formações continuadas: aromas, anseios e expectativas .....</b>	<b>103</b>
<b>6.4</b>	<b>As noções subsunçoras e o protagonismo docente na escola.....</b>	<b>108</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Formação Continuada: percepções de professoras e impactos nas práticas pedagógicas”, é um trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC-UERN) e emergiu tanto das minhas experiências vivenciadas na educação quanto da observação das inquietações de outros professores envolvidos no processo de educar. Teve como objetivo geral: apreender as percepções<sup>1</sup> das professoras sobre a formação continuada e o modo como essas formações impactam suas práticas pedagógicas. Em complemento, definiram-se os seguintes objetivos específicos: analisar o processo de formação continuada das professoras dos anos iniciais de uma escola pública em Areia Branca; perceber as contribuições das formações continuadas para o pensar/fazer a ação didática do docente; e identificar as políticas de formação continuada em Areia Branca como alternativa de atualização permanente para professores.

Para esta pesquisa, serviram como inspiração epistemológica: a multirreferencialidade, referenciada em Ardoino (Macedo; Borba; Barbosa, 2012), Macedo (2020), Barbosa e Hess (2010) e Ribeiro (2015); a teoria da complexidade, de Morin (2011); a pesquisa-formação, ancorada em Macedo (2010) e Josso (2004); e a pesquisa com os cotidianos, abordada por Certeau (1994) e Ferrazo, Soares e Alves (2018). A base teórica sobre formação continuada, que serviu de suporte para as discussões e análise, foi respaldada em Gatti (2010, 2013), Nóvoa (1992) e Freire (1987, 1996). A análise documental teve sua base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional/LDB (Brasil, 1996), no Plano Nacional da Educação/PNE (2014-2024), nas Bases Nacionais Comum Curriculares/BNCC (Brasil, 2016) e em Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015, 2019, 2020).

Durante as minhas itinerâncias e errâncias em um movimento interativo e prazeroso de construção, marcado pelo exercício da reflexão, apresento momentos importantes que me impulsionaram até aqui. Esse caminho que começo a desenhar traz sobremaneira a relação com o objeto da pesquisa demandado pela movimentação cotidiana dos sujeitos/professores que transformam o espaço escolar e, ao mesmo tempo, se transformam nele. No pensamento de Freire, o professor é comparado a um “velejador”, que precisa dominar tanto os conhecimentos

---

<sup>1</sup> De acordo com Matos e Jardimino (2016), a percepção se refere, subjetivamente, às nossas vivências sensoriais do mundo, através das quais obtemos informações sobre o ambiente ao nosso redor. Sendo assim, percepção é a "organização e interpretação de sensações e dados sensoriais" que resulta na "consciência de si mesmo e do ambiente", funcionando como uma "representação dos objetos externos".

técnicos quanto as condições do ambiente para navegar com eficácia. Assim como o “veleizador”, que conhece o barco, as velas e os ventos, o professor lida com a teoria e a prática de forma integrada. Freire (1996) ressalta que esses conhecimentos são continuamente confirmados, modificados ou ampliados pela prática, o que aproxima a analogia da competência docente ao equilibrar teoria e prática em sala de aula.

Esse entrelaçamento ou melhor essa harmonia torna-se uma exigência dessa relação. Assim como também apregoa Gatti (2017, p. 4), “são formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva”. Nessa ótica, o professor se refina a partir da vivência com o trabalho e das interações com os seus pares, considerando a escola como espaço de formação.

Dessa feita, a formação continuada é o aperfeiçoamento profissional, social, cultural e epistemológico que se tem durante toda a vida. Esse processo pode ser feito de diferentes formas: cursos, palestras, oficinas, aulas *on-line*, reflexões sistemáticas das práticas cotidianas, entre outros mecanismos. Nesse percurso habita um denso conjunto de assuntos e temas por vezes desconectados com a realidade das escolas, tendo em vista que as experiências que ocorrem no interior dessas instituições muitas vezes se tornam irrelevantes para quem pensa e organiza esses momentos de formação.

Atravessamos um processo desértico frequentemente desestimulante, e manter uma rotina saudável de estudo e pesquisa é uma tarefa difícil, tendo em vista a falta de atratividade dos temas e dos cursos ofertados, nos quais o espaço ou o tempo de fala do professor de sala de aula é pouco intenso, limitado e inibitório. O termo desértico foi utilizado para falar, metaforicamente, das sensações e dos sentimentos sobre a formação continuada que os professores têm alimentado como algo que não fizesse sentido, por não se sentirem à vontade de falar abertamente sobre os desafios e as dificuldades enfrentados na escola. Esse meu lugar de fala, como professora, supervisora, coordenadora pedagógica e atualmente como vice-diretora, permite expor as dúvidas e os equívocos numa jornada ou caminhos com muitas lacunas quando participamos das formações. E, durante a nossa jornada, atravessamos “o deserto da inteligência que, aprisionada pelo que sabe, empobrece a vida” (Nunes, 2010, p. 62).

O professor que realmente estabelece, verdadeiramente, a conexão do aprendizado em sala de aula merece relevância e lugar de destaque em qualquer processo de formação continuada, visto que ele sabe a dor e os dissabores da escola pública. Assim, em um processo de significações e ressignificações, trago a questão central desta pesquisa: quais as percepções das professoras dos Anos Iniciais sobre a formação continuada e como essas formações

impactam suas práticas pedagógicas? O professor deve estar, “permanentemente, envolvido na busca de ficar cada vez mais competente, [...] [uma vez que] que recusa o imobilismo, entendendo que é só no fazer-se permanente que a gente se faz e se refaz” (Freire, 1993).

Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal da cidade de Areia Branca que atende aos Anos Iniciais e Finais. A escola é um espaço rico em significados, contextos diversos e oportunidades formativas. Ela é esse lugar de complexidade humana, “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2006, p. 13). Essa construção de múltiplos saberes converte-se em um lugar de diálogo que se apresenta refletido a partir da lógica do não acabado, da edificação de contextos plurais nos quais as conexões e o entrelaçamento das relações se alimentam um com o outro, tendo em vista que os sujeitos/professores são seres sociais, históricos.

É oportuno destacar que, apesar de a escola ser uma instituição formal e tradicional acometida de inúmeras deficiências (ausências de professor, salas cheias, falta de materiais tecnológicos e outros), muitos esforços são doados a fim de que se possa instalar boas práticas que visam superar não só as precariedades, mas também que se oportunize a aprendizagem para todos. O educador tem sua centralidade na formação humana, assim, a escola é o cenário ideal onde acontece o encontro do instituído<sup>2</sup> com o instituinte. Na Figura 1, podem ser observados os esforços e o comprometimento do docente com a educação ao passo que a visibilidade é dada aos processos externos, aos olhares de fora para dentro das instituições educacionais.

Figura 1 - Instituído/Instituinte



Fonte: Adaptado de Batista (2024).

<sup>2</sup> “Instituinte/Instituído - Essa perspectiva mostra como as estruturas se estruturam num projeto obstinado de desconstrução de pseudoconcretizações, não por argumentos puros de argumentos (mera teoria teorizada), mas por reflexões encarnadas em estudos concretos e contextualizados” (Macedo, 2010, p. 66). Portanto, o instituinte são as práticas cotidianas que produzem a realidade, enquanto o instituído são as regras, as teorias.

A Figura 1 retrata bem o trabalho do professor e a relação do que realmente é desenvolvido no contexto escolar. Os momentos de criação e recriação de saberes pensados ou imaginados são tecidos por meio das emoções, das brincadeiras, das relações com o outro, em contexto coletivo que foge à dureza das normas e das regras. Eles são delicadamente gestados para atender o que não está posto. No entanto, é importante reconhecer que muitas vezes essas ações simples acabam sendo invisibilizadas.

Nesse sentido, este estudo foi pautado em um sobrevoo, como o de uma águia atenta aos detalhes, com sua visão ampla, para captar o que está além do óbvio, trazendo à tona o marco inicial das discussões acerca das Formações Continuidas dos professores. Para a realização desta pesquisa, seguiu-se a abordagem multirreferencial, amplamente defendida por autores como Ardoino (2012), Macedo (2020), Barbosa e Hess (2010) e Ribeiro (2015), por abrir possibilidades para a compreensão dos fenômenos a partir de vários olhares, não se prendendo à lógica do reducionismo, da homogeneidade e “por se tratar de apreensão de si e da própria condição humana incluindo o poético, o filosófico, o literário, enfim, as múltiplas incertezas e o próprio vazio que compõe o viver” (Barbosa; Ribeiro, 2019, p. 25). O caminho é árduo e o trabalho não consiste em algo fácil. Entretanto, o pesquisador necessariamente deverá estar inexoravelmente implicado e envolvido com seu objeto, na busca de quebrar as amarras da linearidade, possibilitando uma hermenêutica da formação que se busca fazer.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, e sob a perspectiva etnográfica, foi caracterizada como um estudo de caso (Macedo, 2010), tendo em vista a profundidade do estudo ao qual se vai tendo acesso e por levar em consideração o processo, a subjetividade e a ideia de tentar capturar coisas que não estão visíveis. Nesse sentido, todos os olhares são majestosamente importantes para aproximar o sujeito do objeto, respeitando e valorizando o contexto cultural em que as situações acontecem. O estudo de caso evoca processos a partir da experiência das professoras no lócus da pesquisa, das subjetividades, uma vez que cada sujeito é único, singular, mas também cheio de pluralidades.

O objeto de estudo encontra-se aqui como algo que permite buscar várias interpretações e sentidos e no qual os sujeitos e as situações se entrelaçam em diferentes contextos e circunstâncias. Atualmente, o debate sobre a reforma educacional está em destaque, e é crucial direcionar a atenção para a formação dos professores. Por isso, foi de extrema importância adotar uma abordagem pluralizada, buscando um rigor outro, na tentativa de compreender as diversas formas de ser e agir no ambiente escolar. Por assim ser, a perspectiva multirreferencial escolhida para embasar o trabalho respeita as nuances vivenciadas dos sujeitos e faz esse

entrelaçamento com os processos individual e coletivo, impulsionados pelos processos desiderativos profissional e pessoal.

Ao discutirmos a formação continuada sob a abordagem multirreferencial, foi primordial reconhecer a necessidade de um olhar atento, sensível e delicado, dada a complexidade desse fenômeno no âmbito da educação. Ao abordar a complexidade, Morin (2011) foi a fonte primordial para refletir sobre as interações complexas que permeiam as práticas sociais. Estamos lidando aqui com algo que não pode ser interpretado e explicado de forma simplista, demandando a integração de diversos conhecimentos que, mesmo assim, ainda não conseguem preencher todas as lacunas e carências do saber. Por ser um processo vivo e dinâmico, são suscitados outros questionamentos adicionais: será mesmo que um método é capaz de responder aos desafios da complexidade que é a educação?

Assim, esta dissertação foi organizada em seções. Na primeira seção, escrita na primeira pessoa, descrevo sobre as minhas experiências pessoais e profissionais as quais foram impulsionadoras da minha trajetória na educação e que deram sentido às pegadas direcionadas ao objeto estudado. Essas pegadas dizem muito das minhas experiências de vida e das minhas implicações com o tema da pesquisa. A segunda seção trazemos um pouco do estado da questão sobre a formação continuada e seus impactos no cotidiano da sala de aula com um olhar amplo sobre o que dizem as pesquisas acerca da temática.

Seguindo a lógica das seções, na terceira parte do trabalho, apresentamos a formação continuada de professores em nível nacional, analisando políticas e evidências, além de oferecer uma visão panorâmica da história da formação continuada de professores no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As subseções contextualizam essas políticas, ao adentrar em um campo de terreno movediço para compreender como as formações se transformam e se adaptam de acordo com leis, resoluções, circunstâncias e aspirações oriundas das situações e experiências sociais, posto que nada está pronto e acabado, mas que são necessários os embates e o dever.

Na quarta seção mobilizamos uma discussão reflexiva sobre a formação continuada de professores no município de Areia Branca-RN, apresentando seus fundamentos legais e conceituais. Além disso, revelamos as contribuições da formação continuada nos cotidianos da sala de aula por meio de subseções específicas.

A quinta seção, apresentamos a definição da abordagem teórica e epistemológica da pesquisa, detalhando a metodologia. Nessa seção, discorremos sobre o tipo de pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados para a busca e construção dos dados. Além disso, trazemos a estrutura metodológica, o contexto do estudo e os participantes envolvidos,

descrevendo os passos que nos conduziram aos achados. Esse envolvimento com as professoras permitiu uma escuta atenta e sensível o que proporcionou uma posterior (re)significação das práticas cotidianas na escola.

A sexta seção trata da construção dos dados e de suas análises por meio de uma bricolagem que envolve as narrativas científicas, as percepções dos sujeitos da pesquisa e a interpretação da pesquisadora, condição para a compreensão do fenômeno estudado. Nesse movimento hermenêutico, também estão expostas as noções subsunçoras que emergiram desse processo, como uma maneira de categorizar analiticamente os achados.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as (in)conclusões. Um momento de expressar, condensar e apresentar proposições, mediante toda a construção dos achados da pesquisa.

A formação continuada é percebida pelos professores como uma das políticas essenciais, pois contribui significativamente para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Esse processo destaca a importância do encontro com o outro, que aprimora tanto os processos de reflexão quanto de atuação dos docentes. As interações estabelecidas evidenciaram o valor do compartilhamento de conhecimentos e experiências, enriquecendo e conferindo visibilidade ao trabalho pedagógico, dando sentido ao movimento da formação continuada.

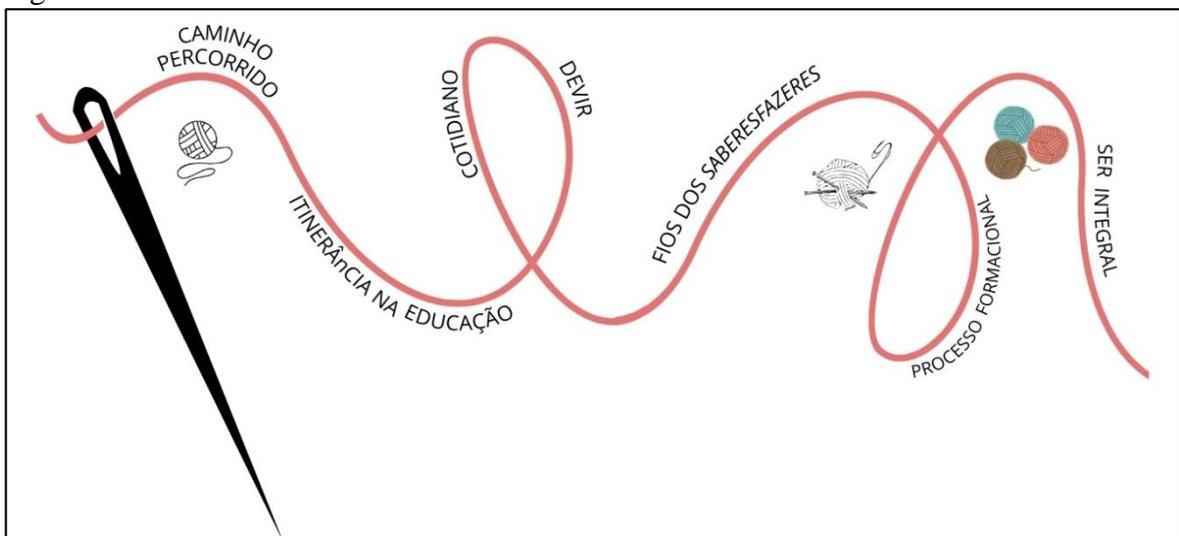
## 1 SINUOSIDADES DA/NA ITINERÂNCIA FORMACIONAL: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS E BORDANDO POSSIBILIDADES

Que nunca nos falte linha para bordarmos nossos sonhos (Luandrade, 2024).

Essa frase de Luandrade nos sugere a ideia de que a vida é uma jornada repleta de eventos ou mesmo fatos que marcam o cotidiano, o qual vai se construindo e se constituindo em um percurso sem itinerário específico e sem regras. No entanto, o cotidiano se forma a partir de diferentes contextos acionados pelos interesses pessoais e coletivos. Nesse sentido, o sujeito, na sua incompletude, percebe que o outro faz parte desse devir, desenvolvendo uma crítica capaz de fornecer os significados, as pistas do seu próprio formar-se. Essa relação, ou melhor, esse engendro vai, potencialmente, desaguar em um sujeito que articula infinitas possibilidades, sendo autor e ator da sua construção enquanto ser de reflexões, de busca, de sonhos e inquietações.

A Figura 2, ao abordar a itinerância formacional, destaca a diversidade das relações intra e intersubjetivas que compõem o meu caminho. A linha tem um caráter processual, destacando a importância de aproveitar cada ponto no bordado do cotidiano. Essa trajetória simboliza o contínuo processo de construção da minha formação, no qual cada experiência, interação e aprendizado refletem em quem eu sou e quem eu estou me tornando. Encontro um significado profundo na frase: “para ser tem que estar sendo” (Freire, 1987, p. 42). Essa ideia reforça para mim o caráter processual e dinâmico do desenvolvimento humano e das relações, algo que vivo constantemente, em movimento, em transformação.

Figura 2 - Itinerância Formacional



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ademais, o caminho percorrido é baseado na ousadia de viver constantemente e nas táticas (Certeau, 1994) que representam nossa maneira de lidar com as dificuldades do dia a dia, encontrando maneiras de superá-las de forma criativa e perspicaz. A experiência é construída e preenche o itinerário, pois transversalizar, contextualizar situações, é a própria memória, permitindo um encontro ampliado de nossas possibilidades sociais de significar e ressignificar nossas ações. Assim, o jeito, a maneira como alguém se torna o que é, deve-se ao emaranhado das relações, tecidas cotidianamente, intercalando os fios dos *saberesfazeres*<sup>3</sup> (Alves, 2018) que, sob o mesmo ponto de vista de Certeau (1994, p. 47), amplia a noção de tática, quando ele acrescenta que “depende do tempo, vigiando para captar no voo possibilidades de ganho”.

Esses contextos quase metamorfósicos não se transmutam de forma linear, mas, implicados, se entrelaçam na teia das relações sociais. Dessa maneira, Macedo (2010, p. 57) assevera que a vida do grupo necessariamente pressupõe a interação entre os membros dele ou, em outros termos, a sociedade consiste em indivíduos interagindo uns com os outros. As direções nos são apresentadas no vaguear das nossas andanças entre casas, escolas, igreja, trabalho, enfim; essa variedade de possibilidades sociais que estão em constante movimento nos propõe uma exposição extensa de um contexto carregado de singularidade e, ao mesmo tempo, de pluralidades.

Esse caminho faz parte de todo o processo formacional do sujeito. Nessa intenção, valoriza-se o ser integral que, no percurso de sua autoformação, leva em consideração os processos como algo interligado e fundante ao próprio constituir-se humano (Macedo, 2020). E, assim, o processo de autoformação não se esgota em si, ao contrário, é o imbricamento das relações construídas com as pessoas e com o ambiente.

É válido ressaltar que o formar-se é a articulação dos *saberesfazeres*, endossada pela relevância dos contextos e dos cotidianos imbricados no e para o desenvolvimento humano. Por isso, o processo de formação dar-se-á das mais variadas formas. Nessa direção, é importante mencionar a relevância da escola na vida dos sujeitos. A escola ainda é o lugar do acolhimento socioemocional e da constituição histórica e cultural, nela se (re)produzem e se criam conhecimentos, bem como aprendem-se valores pertinentes ao convívio social, ao mundo do trabalho e à prática da cidadania.

---

<sup>3</sup> Essa expressão, na qual se encontram unidas duas palavras, parte de Nilda Alves (2003) para dar a ideia de maior amplitude, de maior possibilidade, na tentativa de incluir todos os sentidos nesse termo e, desse modo, diminuir o entendimento dicotômico presente nas Ciências atuais. No decorrer do texto, outros termos dessa natureza aparecerão.

Esse processo, no entanto, deve ser pensado e articulado de forma orgânica, tendo em vista que o *professor-sujeito* é um só. Somente a legítima formação fará sentido quando forem interligadas todas as dimensões. Dessa forma, vê-se tal visão corroborada por Josso (2004, p. 43) quando ela afirma que

O processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias. Além disso, coloca também em evidência tensões dialéticas particulares tais como: uma capacidade para reações programadas e uma capacidade de iniciativa; uma capacidade de identificação e uma capacidade de diferenciação; uma capacidade de submissão e uma capacidade de responsabilização e; finalmente, uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido.

Ainda nesse caminhar, toda a minha trajetória profissional está ligada à área da Educação. Influenciada pela minha irmã mais velha, fui aos poucos perfilando minha itinerância na educação, sem perceber que era exatamente isso o que eu queria. Minha primeira professora de alfabetização e dos anos iniciais era responsável, comprometida com a formação de todas as crianças da comunidade onde morávamos e apaixonada pela educação. Ela se encaixaria, perfeitamente, na definição descrita por Freire (1996, p. 86) que diz que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Com ela entendi que a aprendizagem e a importância das experiências formativas implicam na construção da nossa própria história.

Esse momento da minha história foi marcante, não pelas dificuldades do percurso, ainda que elas também façam dele parte, mas pela genuína capacidade do contato com o conhecimento. Não tínhamos os aparatos de hoje, mas tínhamos desejo e paixão para ensinar e aprender. Nossa escola era de frente para o mar. Que privilégio! Mergulhávamos de muitas maneiras para encontrar as belezas que há na profundidade dos textos, nas relações construídas, nas belezas que desconhecíamos e até imaginávamos que elas existiam. Aos poucos íamos na busca de mergulharmos na certeza de novos desafios, navegávamos para pesquisar e encontrávamos motivações outras para lidar com as nossas inquietações. Hoje, escrevendo, relatando essas experiências, percebo como tudo isso reverbera no meu comportamento.

A vista para o oceano, o som do mar seguiam como grandes potencializadores de bem-estar, de criatividade, afetos e alegrias. Eu estudava à tarde e via meu pai chegando do mar carregado de peixe. Uma riqueza. Uma fartura. No intervalo, corria em casa, saía para merendar peixe. Naquele tempo, não havia merenda escolar.

Ao concluir os anos iniciais, tive que mudar de escola. Onde eu morava não havia anos finais, por ser uma comunidade ou melhor uma vila de pescadores, portanto não havia demanda suficiente para a ampliação do ensino fundamental. Tivemos que nos adaptar para estudar no centro da cidade. Nesse período, já havia transporte e merenda escolar, mas não eram regulares. Cada etapa concluída era algo prazeroso.

Finalmente, o ensino médio. Na época, finalizando o ensino fundamental, escolhíamos qual ensino médio seguir: científico ou magistério. Escolhi científico, sendo contrária ao pedido da minha irmã professora e de minha mãe, pois já substituía alguns professores, portanto seria coerente fazer o magistério. Lutava contra o desejo oculto de ser professora. Queria seguir a área da outra irmã, que era da saúde, por considerar o trabalho mais tranquilo. Entretanto, por mais que eu relutasse a não ir para a educação, já estava imersa nesse universo.

Concluindo o ensino médio científico, de imediato fiz o ensino médio magistério, uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 que foi fundamental para as transformações ocorridas desde então. A LDB foi crucial para abrir espaço, assim como também para consolidar medidas que ampliariam o acesso e a melhoria para o financiamento do ensino por todo o Brasil e a qualificação para permanecer em sala de aula. Esses fatores foram me impulsionando a definir o meu papel na história da minha vida. E assim, já consciente da minha atuação, fiz Pedagogia. Um curso de formação inicial da vida acadêmica que me habilitou a ensinar nos anos iniciais e a continuar com o meu processo formacional.

Iniciei lecionando em Icapuí/CE, onde permaneci por mais de dez anos. Ao atuar como professora no Ceará, não só procurei, como também foram oportunizados no espaço em que me encontrava subsídios que pudessem ajudar nas atividades docentes os quais garantissem maior agilidade e resultados profícuos para o desenvolvimento das crianças. A participação formativa nas oficinas, seminários, palestras, rodas de conversa e outros mecanismos foi incessantemente tecida, fio a fio, e cotidianamente para construir as tramas da profissão docente. Sem uma regra específica, sem a intencionalidade da profissão, fui caminhando, sendo artesã da minha própria formação. Nesse permanente devir, todos os detalhes faziam — e fazem — diferença. Esse momento foi fundamental para que eu agregasse experiência profissional e me tornasse a profissional que sou hoje, consciente que somos sujeitos incompletos e, nessa condição, sentimos a necessidade do outro.

Nesse entender, segundo Macedo (2010, p. 25), “a construção do outro se dá num processo de negociação em que a cultura e a identidade cultural estão em contínua efervescência, e como espaços inscritos e como história de atores sociais dentro de uma

temporalidade”. O indivíduo não é uma ilha no meio do nada. “Ninguém se forma no vazio e [...] formar-se supõe trocar experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Nóvoa, 1992, p. 115). Esse sujeito é constantemente mediado pelas relações no mundo social no qual se inclui e, de acordo com Vigotski (2007, p. 56), “nos tornamos nós mesmos, através dos outros”. Isto posto e levando em consideração que os sujeitos, nos momentos de formação, combinam conhecimentos teóricos e práticos com abordagem de temas amplos ao mais específico e trocam conhecimentos relevantes, é nesse movimento permanente que vamos nos refinando a partir da vivência com o trabalho e das interações com o outro.

Dessa forma, nos momentos de formação em Icapuí, os participantes (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) adquiriam conhecimento sobre os mais diversos assuntos com participação ativa e acumulavam saberes para serem aplicados na sala de aula. O ganho com esses momentos foi fundamental para perceber uma realidade educacional mais organizada. Apesar de gostar do movimento e da ambiência construída nesse lugar (Icapuí), não sentia e de fato não tinha segurança da permanência no trabalho, pois atuava como professora contratada. Ademais, não havia expectativas de concurso em Icapuí, um fator que me impulsionava a navegar em outros mares, até então, desconhecidos.

Particpei do concurso em Areia Branca em 2006. Essa sensação foi incrível, nunca dantes sentida. Era um sonho realizado. Receber o resultado positivo e estar entre os dez primeiros convocados significou que estudar vale a pena, que é um porto seguro. As minhas dúvidas e inquietações forçosamente me mantinham em um monólogo: enfrentar o desafio de deixar tudo para trás, mudar rotinas e começar tudo de novo. Sair da minha zona de conforto, sair do meu lugar de origem, da minha casa e do meu bem-estar foi uma decisão difícil, porém a segunda assertiva da minha vida.

Embarcar e navegar nesse imenso oceano exigiu de mim a perspicácia de quem percebe que esse marulhar requer muitas vezes um navegar em silêncio, perfilando ao mesmo tempo momentos instituintes de subjetividades em um cotidiano impregnado de culturas, jeitos e fazeres diferentes das minhas experiências já construídas. Esses conflitos foram influenciadores e me afetaram de tal forma que me tornei nômade, “um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 1996, p. 50). Ao me despir de minhas certezas, abriu-se espaço para um pensar dialético. Como nos comunicam Moraes (2015 *apud* Barbosa; Ribeiro, 2019, p. 20):

Almejamos uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano,

com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive, lembrando, entretanto, que, para humanizar a educação, é necessária, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade da sua consciência em processo de evolução.

Hoje, sou Professora do quadro efetivo da cidade, há 17 anos. Sou pedagoga. Iniciei em uma turma do 2º ano dos anos iniciais na escola municipal Nossa Senhora Auxiliadora. A escola, como um ambiente democrático, de sujeito inconcluso, é um espaço de contexto sociocultural e, por sua vez viva, pulsante, não pode deixar a penumbra, a opacidade institucional deficiente interferir nos processos formativos. Essa escola adaptada em uma casa, de estrutura frágil e com todas as dificuldades, me acolheu e confiou no meu trabalho.

A escola ainda ocupa um lugar único e fundamental no processo formativo dos sujeitos. E todos os esforços serão no sentido de nos permitir, assim como também mostrar para os sujeitos que eles podem ser arquitetos de sua própria prática cognoscitiva (Freire, 1996, p. 124). Sentia-me útil na vida ao perceber que fazia a diferença, construindo saberes da melhor forma possível para aqueles meninos e meninas, e inspirada em Macedo, o qual, ao definir essa etapa da vida, apoiado em Santomé (1997, p. 89), coloca que meninos e meninas “desconhecem porque o são, qual é o significado dessa etapa de vida, quais seus direitos e deveres”.

Em 2009, através da Secretaria de Educação de Areia Branca, fiz uma seleção em Natal e obtive resultado positivo para atuar como formadora de professores no ProInfantil, que era um curso para os profissionais que atuavam em sala de aula da educação infantil e que não tinham a formação específica para o magistério, ou seja, não tinham concluído o ensino médio. Esse curso tinha a duração de dois anos e seus objetivos eram principalmente valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na educação infantil. A partir desse momento, em um trabalho sério e consistente, busquei me aperfeiçoar nesse programa de formação. Não mediava mais crianças e sim professoras de aproximadamente 40 anos de idade, as quais, apesar de não estarem habilitadas legalmente para ensinar, possuíam o cotidiano e a experiência que já as habilitavam.

As intempéries da vida, em um dado momento do tempo e da história, não permitiram que essas professoras prosseguissem em sua formação, uma vez que o determinismo fazia questão de impor que já não daria mais tempo. Ah, o tempo! Elucubração inspirada no poema “O tempo” de Mário Quintana (2017) que diz: “[...] quando se vê, passaram 60 anos! Agora, é tarde demais para ser reprovado [...]”. Eram todas professoras da educação infantil, e o tempo deu-lhes outra oportunidade. Oportunidade de rever seus conceitos, recuperar sua dignidade, seu respeito, superar a ausência de muitas situações de cunho pessoal e profissional.

Tal circunstância implicava no reconhecimento crítico, por meio de uma ação transformadora, de sua própria prática, que incidia sobre ela e por meio da qual se instaurava uma outra, que possibilitaria um fazer outro, aquela busca do ser mais (Freire, 1996). Vale dizer que não foi fácil essa caminhada, a condução desse grupo que há muito tempo não estudava, não fazia leituras e nem tarefas que permitissem problematizar suas relações no mundo; ainda estava apegado, impregnado de um conhecimento ingênuo, pueril. Entretanto, suas experiências, suas histórias de vida, narradas nos encontros de formação, eram de uma delicadeza e de um respeito que se constituíam, nesses momentos, em conhecimentos significativos. Nesse sentido, Soares e Mendes Sobrinho reforçam a importância de organizar essas narrativas e experiências, transformando-as em riquezas formacionais.

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (Soares; Mendes Sobrinho, 2010, p. 9).

Ao mesmo tempo que também me envolvia com a vida pessoal, tinha o compromisso de não deixar ninguém perdido no caminho: ninguém podia ficar para trás. Cada aprendente tinha a oportunidade de realizar uma hermenêutica do seu próprio processo de formação. Se alguém, porventura, se perdesse no labirinto da vida, eu também seria a responsável por não ter mostrado a beleza do caminho epistemológico e ontológico. Era um desafio mostrar-lhes que o caminho era árido e cheio de pedras, expressão um tanto jocosa para dizer que não seria fácil. Entretanto, não seria algo intransponível e, sim, um dever, essa contínua construção do sujeito. Concluída essa etapa, todos com êxito, muitos conseguiram iniciar e concluir a faculdade.

Em 2011, convidada a permanecer na Secretaria Municipal de Educação (SME), desenvolvemos a Equipe de Formação Continuada de Professores. Essa equipe era responsável por acompanhar, orientar, dar subsídios e fazer formações mensais com grupos de professores, organizados em anos/série, juntamente com seus supervisores. Era algo inusitado, pois a expectativa seria a quebra de antigos paradigmas para a construção de um novo. A tentativa de romper o tradicional (não totalmente, visto que ele também tem seus pontos positivos) foi impactante e, portanto, inusitada. Valorizar a identidade de cada grupo, respeitar as diferenças e promover a igualdade por meio das formações continuadas foram ações surpreendentes e, portanto, inusitadas. A quebra da rotina, o estímulo à criatividade, à autonomia, assim como a promoção da empatia e de uma educação mais significativa seguem a “linha” do inusitado.

Todo trabalho era construído, primeiramente, para estreitar a relação da Secretaria com os professores/escola, para diminuir a distância dessa relação, ao oportunizar momentos de reflexão e fortalecer e ampliar o processo epistemológico dos docentes. Na ocasião, atuei como Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação, em Areia Branca. Em 2013, estava sendo implantado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na referida cidade, uma iniciativa do governo federal em parceria com estados, municípios e universidades que tem como objetivo oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores. Permaneci na SME como Coordenadora Local do PNAIC até 2016. Nesse mesmo ano, fui convocada, por meio de concurso, a assumir a função de apoio pedagógico/supervisora no estado do Rio Grande do Norte, na escola Rui Barbosa, situada em Tibau.

Atualmente, atuo nos anos finais do ensino fundamental e lido com adolescentes de diferentes origens sociais, culturais e com pensamentos diversos. Contribuir para a formação desses jovens envolve desafios e oportunidades de aprendizado constantes. Como professora, tenho o papel crucial de mediar e facilitar os processos de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos se expressem, questionem e desenvolvam habilidades intelectuais autônomas. Além disso, ocupo o cargo de vice-diretora na escola estadual Rui Barbosa em Tibau/RN. Esses desafios têm sido fundamentais para que eu desenvolva uma compreensão mais profunda de que os processos formativos estão intrinsecamente ligados aos contextos, às situações e às circunstâncias que enfrentamos diariamente.

O olhar sobre minha própria itinerância e todo o caminhar seguiram para a origem desta pesquisa. A cotidianidade do professor repleto de quefazeres mostra a relevância da formação. Imersa em uma realidade de insipientes momentos formacionais, indagava-me e inquietava-me se os professores estavam em sala de aula, se os alunos iriam todos os dias para a aula, se havia merenda e transporte escolar! O que estaria faltando para que a qualidade na educação fosse positiva? Esses questionamentos não eram o problema em si, mas conduziram-me ao objeto desta pesquisa, uma vez que a formação continuada se tornou um tema recorrente para mim, pela necessidade sentida, pelo desejo de estar junto, pelo desejo do diálogo e pela indispensável ação da flexibilidade, que exigem de nós mesmos um constante pensar de nossas práticas como professor e como pesquisador.

A educação é de uma complexidade tão vasta que, por lidar com a formação de pessoas, não consegue ser plenamente mensurada nem abrir todas as portas da cotidianidade e da errância. Martins (2004) aponta que Morin (1996), ao discutir o conceito de complexidade, argumenta que o termo reflete a confusão, a incerteza e a desordem inerentes à natureza

humana. Ele sugere que a complexidade representa nossa dificuldade em simplificar, nomear claramente e organizar nossas ideias. Além disso, as pessoas nunca estão prontas e acabadas, já que estamos constantemente imersas na cultura. Os lugares, os contextos e os sujeitos fazem parte de uma realidade plural e em constante transformação.

Assim sendo, na perspectiva da multirreferencialidade, assumida como jeito de caminhar na pesquisa, é necessário navegar nesse exercício do olhar plural, das várias linguagens para a compreensão dos fenômenos e para o entendimento de que nada é fixo. Com a pesquisa, nós aprendemos, nós nos formamos e nos autorizamos a sermos agentes da nossa própria criação. Assim a abordagem multirreferencial é, antes de tudo, o reconhecimento do valor do plural (Martins, 2004, p. 90) por dialogar com o heterogêneo, por dialogar com variadas referências, por ser um espaço das práticas culturais e do subjetivo.

À medida que tomava consciência do meu papel nesse contexto formativo da interação do objeto de estudo com o ambiente das escolas públicas de Areia Branca, fui desenvolvendo a questão/problema desta pesquisa, já anunciada. Durante minha trajetória, sempre busquei articular os saberes à prática, mesmo na formação com os professores ou supervisores. Meu objetivo sempre foi compreender que a educação precisa ser entendida, sentida como manifestação do conhecimento, da criatividade e do protagonismo docente. Essas experiências profissionais e o contato com uma outra realidade reforçaram a escolha pelo tema de pesquisa para o Mestrado em Educação. A vivência diferente da atividade docente também foi motivadora dessa escolha, pois ela possibilitou uma visão mais crítica a respeito da formação continuada no contexto do município em questão a fim de contribuir para a melhoria da prática dos professores alfabetizadores.

Ainda, latente desde sempre, nutria o desejo de fazer Mestrado. Achava muito “chique” quando os ônibus da Universidade Federal do Ceará (UFC), como também da Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) chegavam à Icapuí. Na época, tudo era muito mágico. Fui perfazendo o caminho intuitivamente. Sim, intuitivamente fui logrando o percurso sem a necessidade da lógica ou da análise detalhada, mas todo princípio foi dedicado ao trabalho docente. Deliciava-me, saboreava e nutria o desejo de ir mais além. Entretanto, não achava que “essa coisa de Mestrado” era para filha de pescador e de labirinteira (quem faz labirinto<sup>4</sup>).

---

<sup>4</sup> “O labirinto é um artesanato totalmente manual, onde a artesã escolhe o tecido podendo ser linho ou cambrae. Existem diferentes desenhos desenvolvidos por cada labirinteira, de rosas a barcos e peixes, cada uma deposita em seu artesanato um pouco do que sente na sua história e no seu dia a dia. Inicia-se o labirinto prendendo o tecido na grade ou bastidor, após desfia o pano contando os fios e fazendo quadrinhos; então preenche-os com uma linha própria desenhando o desenho escolhido, depois torce com outro tipo de linha até chegar ao último acabamento que dá a beleza, é a técnica de perfil” (Praes, 2013).

Nesse labirinto carregado de polissemia, as voltas que a vida dá ou, ao mesmo tempo, a arte de bordar o linho à mão nos remetem a uma realidade encharcada de nostalgia e dificuldades. O tempo passa! Outras realidades foram responsáveis pelo descortinamento, pelo desnudamento, até eu perceber que “não há caminho, faz-se caminho ao andar” (Machado, 2019). Os ventos guiaram-me para outras direções e assim, perfazendo, perfilando e caseando o labirinto, toda a construção era impulsionada para o Rio Grande do Norte, a começar pelo meu primeiro concurso em Areia Branca, e a seguir o concurso do estado, até chegar ao Mestrado na UERN.

Nesse momento, tive que articular algumas situações a fim de me preparar para a seleção no Programa de Pós-Graduação e obter o resultado positivo. Estrategicamente, adentrei a UERN como aluna especial. Precisava sentir o clima, saber como as coisas funcionavam, estabelecer as conversações com as pessoas próprias desse ambiente. Busquei “conhecer as coisas de dentro”, olhando nos olhos e me envolvendo diretamente (Macedo, 2010, p. 13), pois não havia curso ou certificado que me conferisse pertencimento a essa renomada instituição. Esse foi, sem dúvida, um momento de imersão.

Essa imersão foi necessária para que aguçasse ainda mais o meu desejo. Aprendente, desbravando os mares, nunca vistos, da UERN. Mesmo assim, desafiava-me, ousava-me a adentrar esse mar revolto, quer dizer revirar-me de ponta a ponta. Em seguida, com a publicação do edital, preparei o projeto, que já estava bem adiantado, pois já tinha essa intenção. Fui fazendo as adequações, seguindo as regras do edital. De todas as pessoas importantes da UERN, tive a felicidade de conhecer o Júlio Ribeiro como meu professor na disciplina especial, um docente coerente com a linha de pesquisa, implicada com o mundo do conhecimento e da formação humana. Esse encontro foi providencial. O pouco tempo como aluna especial foi necessário para que me mantivesse cada vez mais íntima com o objeto da pesquisa. Quanto mais implicada e quanto mais lançamo-nos a conhecer o que nos predisposmos à pesquisa, mais percebemos nossos limites e as nossas implicações em nossas entradas no “mar”.

Nesse mesmo período, participava das etapas da seleção para o Mestrado em Educação. Ousada por estar há um bom tempo sem estudar formalmente, reconhecia, no entanto, que professor estuda, pesquisa, faz infinitas possibilidades de estudo para não se perder na prática de sala de aula. Ademais, na correria do dia a dia, trabalhando na escola, o que requer um esforço muito grande, seria mais um grande desafio dar conta dos afazeres na instituição e me preparar para esse momento oportuno, único. Entreguei-me com a esperança do tudo ou nada. Ainda não tinha noção de ser pesquisadora. De fato, qual o comportamento do pesquisador? Será que eu conseguiria me adequar? Dessa maneira, e retomando o termo esperança, nunca a

perdi de vista nessa vastidão do mar adentro e delineada no horizonte das possibilidades da errância, baseada nas palavras de Freire:

Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo (1996, p. 72).

A propósito, a esperança pode ser essa chama que nos impulsiona nas águas agitadas, própria do movimento de quem vai e adentra a pesquisa que se faz necessária ao construir a noção da postura do pesquisador. Essa formação no Mestrado suscita, desperta sentimentos de medo, mas também de ousadia nos navegadores inexperientes. Possibilita compreender o processo de desenvolvimento de pesquisas no vendaval da instabilidade cotidiana, entendendo que, quanto mais o pesquisador experimenta, mais ganha experiências e assim, ao longo do processo, vai se apropriando das técnicas próprias desse percurso, que requer um pesquisador envolvido e curioso.

Em tempos agitados, ventos de todos os lados, fiquei à espreita. A primeira etapa era a análise do projeto. Ansiosa pelo resultado, fui aprovada, o que me colocava no momento mais difícil (assim acreditava ser): a defesa do projeto/entrevista, o instante de encarar a banca. Esta estava composta por Dr. Júlio Ribeiro e Dra. Mayra Ribeiro; ambos permaneciam ali, intactos e inatingidos, impondo a total seriedade do processo. O professor Júlio me dava certa confiança, assim como a professora Mayra que, só de ouvir falar, já me passava boas energias. As poucas pessoas (colegas/alunos) que conheci na UERN proferiram listas de bons adjetivos a respeito da professora. Enfim, chegou o tempo dos meus 20 minutos, o momento do tudo ou nada. Foi intenso. Um turbilhão de sensações vagavam meu ser. Em pé, mão frias, voz trêmula, defendia aquele debuxo com a certeza da aprovação. Mais uma etapa concluída.

Seguia agora ao momento da espera. Em dezembro saiu o resultado final: aprovada. Estreava a jornada de aluna/professora/pesquisante da UERN e, assim, me aproprio das palavras de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009 *apud* Macedo, 2016, p. 24) para dizer com alegria que “nesse âmago emergirá indelevelmente a responsabilidade com um rigor outro”. Aliás, a partir desse momento, pude orgulhosamente estufar o peito e dizer que sou mestranda. Em cada suspiro, pausa e mesmo nos espaços entre as palavras proferidas, havia um sentimento de necessidade e de mudança.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NOS COTIDIANOS DA SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

Para localizar trabalhos relacionados ao tema de pesquisa sobre Formação Continuada de Professores nos Anos Iniciais, iniciaram-se as buscas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Formação Continuada”, “Anos Iniciais” e “Docente”. No banco da CAPES, apesar de serem aplicadas as palavras-chave mencionadas, os resultados encontrados não se mostraram alinhados com o foco específico do estudo. Diante disso, optou-se por encerrar a busca nesse repositório e explorar outras fontes que pudessem trazer resultados mais pertinentes ao objeto da presente pesquisa.

Após retomar as buscas na Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dessa vez com mais familiaridade com a plataforma, decidiu-se por utilizá-la para a construção do mapeamento, devido à sua atualização e ao maior volume de informações relacionadas ao tema da pesquisa. A experiência prévia no manuseio da plataforma e a facilidade de acesso aos trabalhos completos se mostraram mais eficientes. A familiaridade com o sistema de busca, o refinamento desta e o acesso aos materiais foram fundamentais para a escolha da plataforma, uma vez que tais fatores facilitaram a busca por materiais relevantes para subsidiar o trabalho. O objetivo era identificar o panorama geral da pesquisa sobre formação continuada, a fim de compreender a evolução desse tema e utilizá-lo como subsídio para a presente pesquisa.

Durante os meses de maio e junho de 2023, iniciaram-se as buscas no banco de dados da BDTD. Como primeiro passo, definiram-se os descritores por meio da combinação de termos relacionados à Formação de Professores, especificamente ligados à temática abordada neste trabalho, qual seja, a Formação Continuada nos Anos Iniciais. Como anteriormente mencionado, as palavras-chave utilizadas foram “Formação Continuada”, “Anos Iniciais” e “Docente”. Além disso, foi aplicado filtro de datas, que abrangeu os trabalhos elaborados no período de 2015 a 2022.

Tal escolha se deu, pois, ao inserir os descritores na BDTD sem filtros, a quantidade de resultados foi significativamente alta. Por exemplo, ao buscar por “Formação Continuada”, foram obtidos 17.032 resultados. Ao adicionar “Anos Iniciais”, o número reduziu para 1.413 resultados, o que ainda foi considerado excessivo. Sendo assim, diante da grande quantidade de material, foi necessário aplicar limites para acessar estudos mais precisos. Para o descritor “Formação Continuada”, utilizaram-se os critérios de seleção Pesquisas: Período: 2015 a 2022, resultando em 965 trabalhos (711 dissertações e 254 teses), ainda um número elevado que

inviabilizava a leitura e a análise de todo o material. Ao adicionar o Assunto “Formação Continuada” e “Anos Iniciais”, com o mesmo período de 2015 a 2022, foram selecionados 63 trabalhos (43 dissertações e 20 teses), porém, ainda não era viável realizar a análise completa devido ao tempo e a outros fatores que influenciavam na produção desse exame.

Na expectativa de refinar ainda mais os filtros e obter resultados mais alinhados com o objetivo pretendido, foi preciso adicionar o tipo de documento, “Dissertação”, e a Área de conhecimento, “Ciências humanas: Educação”. No entanto, a seleção foi de apenas duas dissertações, o que inviabilizou a análise devido à baixa quantidade de material. Em vista disso, removeu-se o filtro da Área de conhecimento “Ciências humanas: Educação”, substituindo-o por Área do conhecimento “CNPQ: Ciências humanas: Educação”, resultando em 14 trabalhos. No Quadro 1, é possível observar uma síntese desse resultado, apresentando de forma sucinta o desfecho das buscas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Quadro 1 - Dissertações BDTD

(Continua)

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local da Pesquisa</b>
PUC-SP	2021	ROSA, Ana Cláudia de Kogake de La	Necessidade formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência	São Paulo/SP
	2015	GUALDI, Ana Paula hanke da Silveira	Aulas de Matemática: resolução de problema no 1º ano do fundamental	São Paulo/SP
	2015	BORGES, Renata Sales de Moraes	Desafio do educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação	São Paulo/SP
	2022	BATISTA, Gisele dos Santos Oliveira	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública	São Paulo/SP
UFJF	2021	CARVALHO, Ilhiane Rossy de Aquino	Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades	Juiz de Fora/MG
	2018	BERTOTTI, Solange Arnoldt	A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia	Juiz de Fora/MG

Quadro 1 - Dissertações BDTD

(Conclusão)

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local da Pesquisa</b>
	2016	ALMEIDA, Aline Santos de	A percepção dos professores de ensino fundamental da SEDUC/AM da cidade de Manaus sobre a hora de trabalho pedagógico na escola	Juiz de Fora/MG
UFGD	2015	PIRES, Carolina Stefanello	A formação continuada de professores no plano de ações articuladas de municípios Sul-mato-grossenses	Dourados/ MS
UFPA	2017	REINALDO, Regiane da Silva	Formação continuada de professores dos anos iniciais: proposições ao ensino do sistema de numeração decimal	Pará
	2019	LEAL, Edilene Fernandes	Formação continuada para professores dos anos iniciais: uma proposta para o ensino das operações de adição e de subtração, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas	Pará
UEPG	2021	CASTRO, Aline Aparecida de	Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições	Ponta Grossa/PR
UFPEL	2022	TAROUCO, Márcia Helena de Oliveira	Contribuições de um curso na modalidade EAD no processo de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Pelotas/RS
UFU	2017	SILVA, Roberta Miranda	Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI	Uberlândia/MG

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante dos resultados, apresentados no Quadro 1, foi possível perceber que há um bom número de dissertações relacionadas ao estudo e à pesquisa de programas de formação, os quais, em sua maioria, são oferecidos em parceria com as Secretarias Municipais de Educação. É importante destacar que, das quatorze pesquisas correlatas selecionadas, quatro foram realizadas em São Paulo/SP, três em Juiz de Fora/MG, duas em Dourados/MG, duas no Pará,

uma em Pelotas/RS e uma em Uberlândia/MG, revelando, aparentemente, uma maior concentração de pesquisas em São Paulo.

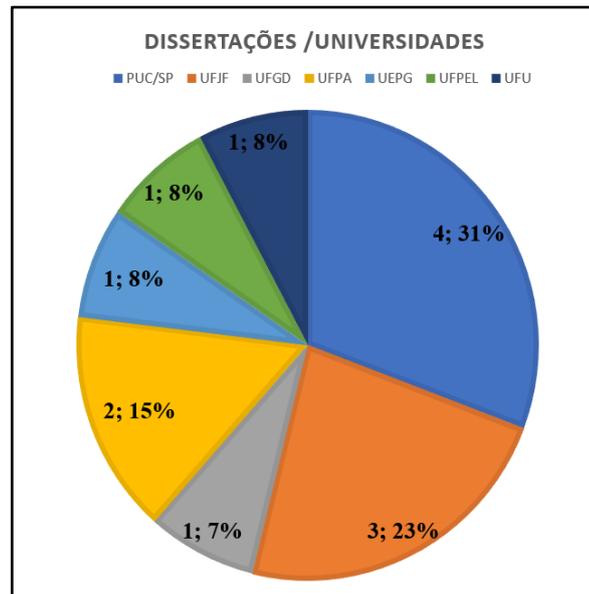
Após esse ponto, procedeu-se à leitura flutuante dos títulos, palavras-chave e resumos das 14 dissertações, com o objetivo de identificar se elas se relacionavam com a temática deste estudo. Um dos critérios de exclusão considerou o título bem como as palavras-chave “Formação Continuada” e “Anos Iniciais”; caso esses critérios não fossem atendidos, os trabalhos seriam excluídos. Por outro lado, as dissertações que apresentassem essas palavras-chave durante a leitura rápida seriam selecionadas para uma análise mais detalhada. Da mesma forma, aquelas que não abordassem a Formação Continuada e os Anos Iniciais como temática central seriam rejeitadas.

Em seguida, utilizando a leitura flutuante, focada nos resumos das dissertações, foram buscadas pistas que pudessem levar ao encontro do objeto de estudo desta pesquisa – a Formação Continuada nos Anos Iniciais –, o que possibilitou a seleção de 3 dissertações. Seguiu-se então para a realização de uma nova leitura flutuante que abrangeu título, palavras-chave, resumo e considerações finais das 3 dissertações selecionadas, a fim de obter melhores condições para a exclusão ou o aproveitamento delas. Após essa etapa, finalizou-se a busca com as 3 dissertações.

É importante acrescentar um aspecto nesse ponto. O percurso metodológico descrito por Morosini e Fernandes (2014) é caracterizado como um “artesanato intelectual” ou uma “interlocução”. Segundo as autoras, ele envolve um movimento que é, ao mesmo tempo, subjetivo e coletivo, o que confere complexidade significativa à construção de um trabalho com rigor científico. Além disso, há uma satisfação inerente em harmonizar as palavras de forma a criar um produto textual coeso e compreensível.

Voltando ao *corpus* selecionado, como critérios de análise, focou-se, em cada um dos trabalhos, nos objetivos, nas fontes metodológicas utilizadas e nos resultados obtidos, por se acreditar que a examinação desses pontos trariam contribuições importantes e indícios norteadores para a compreensão e a redefinição que envolvem a temática da formação continuada nos anos iniciais. Destaca-se que as pesquisas analisadas foram predominantemente desenvolvidas no âmbito das instituições públicas brasileiras. No Gráfico 1, pode ser observado o número absoluto e o percentual de dissertações produzidas nas universidades federais e estaduais do país.

Gráfico 1 - Porcentagem: Dissertações e Universidades



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, os Quadros 2, 3 e 4 apresentam as informações presentes nas dissertações analisadas de maneira sucinta, a fim de subsidiar o estudo e facilitar a leitura e o entendimento de cada uma delas.

Quadro 2 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Roberta Miranda Silva (2017)

<b>Título:</b> Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI
<b>Objeto:</b> Formação Continuada de Professores.
<b>Objetivo:</b> Identificar as contribuições das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais do século XXI ao perfil e aos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.
<b>Metodologia:</b> Realizou uma metodologia bibliográfica, documental, descritiva, qualitativa e exploratória, evidenciando embasamento e suporte que fundamentam a análise do texto.
<b>Considerações finais:</b> Compreende que a formação continuada é fundamental tanto para o enriquecimento do currículo, do saber e da prática docente a mesma também possui um potencial significativo para a promoção da melhoria do ensino-aprendizagem. A análise de todo esse processo histórico acerca da implantação da formação continuada no Brasil mostra que tanto seus conceitos quanto suas finalidades foram mudando ao longo do tempo, ligadas ao contexto econômico e político do país. A formação inicial seria então o primeiro passo dado para a escolha da profissão e uma base de conhecimentos a serem utilizados na ação docente. A formação continuada contribui na reafirmação dessa escolha, no aprimoramento do conhecimento e no desenvolvimento constante dessa ação. O processo de formação continuada configura-se como de reconstrução do professor enquanto autor de sua prática, no domínio de seus conhecimentos e o fundamento na consciência reflexiva docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2023).

A partir do Quadro 2, temos Silva (2017), que em sua dissertação, objetivou identificar as contribuições das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais do século XXI ao perfil e aos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A autora realizou uma metodologia bibliográfica, documental, descritiva, qualitativa e exploratória, evidenciando o embasamento e o suporte que fundamentaram a análise do texto. Tal escolha é de total coerência com a temática e a busca pela compreensão do problema, haja vista que sua interrogativa norteadora se volta à compreensão das propostas de formação continuada oferecidas pela legislação educacional e a contribuição delas para os saberes docentes com base nos conceitos descritos por essa bibliografia.

Silva (2017), em suas considerações finais, afirma que a formação continuada é fundamental para o enriquecimento do currículo, do saber e da prática docente. Acrescenta ainda que essas ações também possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria do ensino-aprendizagem, tornando-se relevante à medida que os professores participam ativamente do seu processo de construção.

Apesar de a autora considerar a formação continuada positiva em alguns aspectos, dentre os quais aponta a adequação à formação dos professores em exercício, a contribuição pedagógica à prática e aos saberes docentes no sentido de levar mais conhecimento a esses profissionais, ela também destaca pontos considerados negativos, como a falta de embasamento teórico e científico, o qual, se fosse mais presente, poderia ser repassado aos docentes em formação como contribuição ao desenvolvimento de um professor crítico reflexivo. Além disso, assevera que a melhoria e a garantia da qualidade de ensino não devem ser resumidas às políticas públicas de formação inicial e/ou continuada. É necessário que tais políticas se voltem também para a valorização da carreira do magistério, oferecendo salários dignos para o profissional docente, melhores condições de trabalho e apoio à docência.

Quadro 3 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Ilhiane Rossy de Aquino Carvalho (2021)  
(continua)

<b>Título:</b> Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades
<b>Objeto:</b> Formação continuada de professores na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.
<b>Objetivo:</b> Analisar as contribuições da formação continuada oferecida pela Rede Pública Municipal de Teresina para a prática dos professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Metodologia:</b> Realizou-se uma pesquisa de campo com professores formadores e professores cursistas que participaram da formação de Matemática, com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O percurso metodológico, abordou uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionários e de entrevistas, e que contemplou as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da formação continuada da Rede Pública Municipal de Teresina. Ressalta-se que mesmo com o uso

Quadro 3 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Ilhiane Rossy de Aquino Carvalho (2021)  
(conclusão)

<b>Título:</b> Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades
dos questionários, ainda se considera uma abordagem qualitativa, uma vez que eles trouxeram dados que serviram de base para interpretações e análises sobre o problema da pesquisa.
<b>Considerações finais:</b> Ficou evidente que a formação tem se constituído em um espaço de planejamento das aulas voltado para a implementação do currículo e de bons resultados nas avaliações externas, enfatizando os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas, fundamentada na racionalidade técnica, uma vez que se baseia em construir modelos em que os professores podem e devem fazer adequações, mas que acabam engessando suas práticas e diminuindo a autoria em sua prática. No decorrer do estudo foi possível perceber que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação Professor Odilon Nunes parece não estar ancorada nas necessidades formativas do professor, e sua participação se restringe a momentos pontuais de convite para a socialização, entre os pares, que servem como demonstração de modelos, sem proporcionar estudos, pesquisas e debates acerca da teoria que embasa tal prática e que contribuam para a autonomia docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Carvalho (2021).

Por sua vez, vê-se Carvalho (2021), em sua dissertação e a partir do exposto no Quadro 3, teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada oferecida pela Rede Pública Municipal de Teresina para a prática dos professores de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Seu trabalho pautou-se em uma pesquisa qualitativa de campo com professores formadores e cursistas que participaram da formação de Matemática do referido município. Destaca-se que, durante a realização e a construção no trabalho da autora (Carvalho, 2021), foram oportunizados momentos para que o docente pudesse refletir sobre sua prática como também tomar consciência de suas reais necessidades.

Em suas considerações finais, Carvalho (2021) evidencia que a formação continuada tem se constituído em um espaço de planejamento das aulas voltado para a implementação do currículo e de bons resultados nas avaliações externas, enfatizando os conteúdos e as habilidades a serem trabalhados, fundamentados na racionalidade técnica, uma vez que ela se baseia em construir modelos aos quais os professores podem e devem fazer adequações. No entanto, isso acaba engessando suas práticas e diminuindo sua autoria. Para a autora, a formação continuada tem pouco contribuído para a ressignificação da prática pedagógica do professor, já que ainda é permeada pela ausência do movimento de diálogo entre teoria e prática e de reflexão sobre a complexidade da prática docente.

Quadro 4 - Síntese do mapeamento da pesquisa de Rosa (2021)

<b>Título:</b> Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência
<b>Objeto:</b> Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais.
<b>Objetivo:</b> Identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.
<b>Metodologia:</b> A autora adotou a pesquisa engajada que busca formar um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões embasadas em uma perspectiva teórico-crítica. Com abordagem qualitativa, permitindo perceber, interpretar nas falas e nas ações dos sujeitos pesquisados dados e concepções que podem contribuir para o estudo. A autora utilizou questionários para identificar características e indícios dos processos formativos dos sujeitos pesquisados e entrevistas semiestruturadas individuais na coleta de dados desta pesquisa.
<b>Considerações finais:</b> A autora coloca que a formação docente centrada na escola se mostrou fundamental para compreender que é essencial o formador considerar o contexto da escola. E ainda, que os planos de formação de professores precisam ser revistos e reformulados para atender as necessidades dos professores. As necessidades formativas devem ser parte do processo de formação, colocando os formandos na posição de sujeitos protagonistas, e não como objetos de formação. Ela destaca que temas como: formação continuada; formação docente centrada na escola; necessidades formativas e alfabetização – formação de professores alfabetizadores, tiveram como finalidade impulsionar as discussões em relação ao tema da pesquisa e alicerçar as análises de dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rosa (2021).

Por fim, com base no estudo de Rosa (2021), resumido no Quadro 4, evidencia-se que o objetivo central do trabalho foi identificar e analisar as necessidades formativas destacadas pelos professores alfabetizadores para o desenvolvimento de processos formativos.

A autora adotou uma abordagem metodológica engajada, que busca formar um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões embasadas em uma perspectiva teórico-crítica. A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, permitindo a percepção e a interpretação de dados e concepções nas falas e nas ações dos sujeitos pesquisados, o que contribuiu significativamente para o estudo. Para coleta de dados, foi utilizada a entrevista individual, apoiada em um questionário com perguntas abertas, visando captar informações cruciais para o desenvolvimento da dissertação.

Rosa (2021), em suas considerações finais, destaca a importância da formação continuada para a prática do professor, ressaltando a necessidade de constante aprimoramento, uma vez que os espaços e os sujeitos estão em constante transformação. Enfatiza que os momentos formativos devem estar alinhados com essas mudanças, de modo a se evitar propostas genéricas e favorecer a reflexão sobre a prática, a fim de promover a autonomia e a redução da dependência dos professores por receitas prontas. Ela ressalta, ainda, a importância de considerar a participação dos docentes nas decisões relacionadas às propostas de formação,

destacando que as práticas pedagógicas se transformam diariamente e, para que os professores possam acompanhar esse movimento, é fundamental que a instituição à qual estão vinculados proporcione momentos dialógicos com seus pares, de maneira que sejam permitidos a reflexão e o aperfeiçoamento da prática docente.

A partir do exposto, entende-se que é necessário abordar uma discussão que amplie os olhares em relação à construção de um percurso formativo o qual atenda às reais necessidades do professor-alfabetizador e, sobretudo, favoreça a reflexão. Nas palavras de Azeredo, Pizzollo e Bitencourt,

Entende-se que, por melhor que seja a formação inicial, sempre haverá novos desafios apresentados pelas situações de ensino no decurso da vida profissional, que exigirão protagonismo do professor, de forma tal que a formação continuada pode representar o espaço de apoio a esse protagonismo (Azeredo; Pizzollo; Bitencourt, 2018, p. 149).

Diante desse contexto, foi possível perceber que as formações continuadas são fundamentais para o aprimoramento e a atualização do professor e, assim, urge a necessidade de o docente manter-se sempre atualizado e bem-informado, não apenas sobre os acontecimentos que o rodeiam, mas principalmente em relação ao seu fazer pedagógico que constantemente evolui.

Um professor em constante formação se torna efetivamente mais capacitado para as decisões, os desafios e as mudanças próprias da profissão. O entendimento de que as formações continuadas são plausíveis e imprescindíveis para o trabalho docente é notório em todos os trabalhos pesquisados e, para a exequibilidade delas, é fundamental um olhar sistêmico, organizacional e financeiro.

Após essas teorizações, chegamos a um fecho provisório, pois os achados permitiram ampliar o entendimento de que a formação é processo, é caminho. As investigações realizadas nos repositórios destacam a importância dessa temática, revelando também o quanto ela pode ser engessada e conturbada. Nas práticas cotidianas, a formação continua sendo um grande desafio. Na sequência, foram mobilizadas algumas noções referentes aos campos político, epistemológico, cultural e social da educação.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ÂMBITO NACIONAL: POLÍTICAS E EVIDÊNCIAS

Passamos, agora, a explorar o contexto das políticas públicas para a formação de professores, abrindo esta seção com o propósito de mobilizar e evidenciar aquelas que organizam e instituem a formação continuada. Inicialmente, faz-se um sobrevoo a fim de conhecer os documentos oficiais que legalmente estruturam e sistematizam a prática no Brasil. Para a compreensão desse percurso, é fundamental fazer um resgate histórico a partir da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A Figura 3 oferece uma visão abrangente das diferentes políticas educacionais e suas inter-relações.

Figura 3 - Políticas de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Considerando o exposto na Figura 3, observa-se a LDBEN (Brasil, 1996) no centro, destacando-se como a lei mais importante para a educação. A partir dela, tornou-se necessário implementar outros recursos para que fosse alcançada uma educação inclusiva para todos. Nesse contexto, nota-se a presença de tentativas políticas e ideológicas que, embora muitas vezes desconexas, foram essenciais para o desenvolvimento de um sistema educacional mais equitativo e abrangente.

Os momentos constituintes da educação, em qualquer época ou contexto, sempre foram construídos e marcados por muitas discussões, que envolveram tensões entre duas perspectivas

opostas, como na brincadeira “cabo de guerra<sup>5</sup>”: de um lado, existem os defensores de uma educação de qualidade igualitária para todos, enquanto do outro lado estão aqueles que advogam por uma educação elitista. Com o passar do tempo, esses discursos ainda persistem, ecoando tanto nas políticas educacionais quanto em sua implementação. Segundo Saviani (2011, p. 45), a LDBEN representou e representa um grande avanço para a educação, ainda que o processo de tramitação na Câmara e no Senado tenha sido descrito pelo autor como um vai e vem das marés no sentido de conturbar sua aprovação.

Durante um período de significativas transformações no país, especialmente no âmbito da educação, foi somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que se iniciou uma discussão mais substancial e a formalização da formação continuada. A trajetória da LDBEN (Brasil, 1996) foi repleta de desafios e conquistas, e sua importância na formação de crianças, jovens e adultos não pode ser subestimada. Desde a aprovação do documento, a formação continuada dos professores tem sido um ponto de discussão alçada pelos ventos dos sonhos e da transformação de educadores e pesquisadores da educação, porém, sob o manto do egoísmo do sistema educacional envolto pelos interesses classistas e elitistas do país, freiam-se os sonhos e os desejos de uma educação melhor. Embora ainda incipiente, essa abordagem nos convida à reflexão sobre nossa trajetória, nossos objetivos e as razões pelas quais ainda não alcançamos plenamente nossos ideais educacionais.

Apesar dos reveses, a LDBEN de 1996 despontava como uma lei da novidade, da esperança e, acima de tudo, da transformação educacional, sendo um acalento para muitos profissionais da educação. Foi aplaudida por muitos pesquisadores em educação, professores e tantos outros indivíduos que acreditavam, dessa vez, em uma lei que traria garantia ao acesso e aos investimentos dos quais o processo educacional carecia desde sempre, por ser harmônica e orgânica. Dentro do Título II da LDBEN, mais especificamente no seu artigo 3º (Brasil, 1996), encontram-se disposições sobre os princípios da educação, que incluem normas que visam garantir a valorização do docente, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Além disso, o artigo 67 da lei estabelece que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (Brasil, 1996), de modo a oferecer respaldo legal para a implementação de ações nesse sentido.

Esse momento histórico representou uma verdadeira revolução na educação. Conforme apontado por Saviani (2011, p. 45), “abre-se agora a oportunidade de se consagrar, em termos

---

<sup>5</sup> Cabo de guerra é uma atividade esportiva que envolve força, onde duas equipes disputam entre si. A disputa é iniciada pelos dois times com a marca central do cabo coincidindo com a linha central. O objetivo do jogo é puxar o grupo oponente, fazendo com que ele cruze a linha central (Lopes, 2024).

legais, essa inspiração, criando mecanismos que permitam superar a falta de unidade e harmonia, assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país”. Muitos embates foram e continuam a ser desencadeados pela superficialidade e falta de robustez das políticas como também pela implementação inadequada delas, o que gera vários desafios e problemas relacionados ao sistema educacional. Dentre eles, podem-se incluir falta de recursos adequados, desigualdade na distribuição de investimentos, deficiências na formação dos professores, desmotivação dos educadores, dificuldades no acesso à educação de qualidade para todos os alunos e tantos outros.

É imprescindível que as políticas públicas continuem evoluindo para atender às necessidades não só dos professores, mas de todos os envolvidos, promovendo uma educação de qualidade. Os impasses enfrentados pelos professores, que incluem questões salariais, condições de trabalho, falta de recursos e apoio adequado, bem como os desafios pedagógicos em sala de aula representam uma verdadeira avalanche que demanda colaboração, determinação e conhecimento técnico-pedagógico por parte dos profissionais. Esses pontos críticos precisam ser considerados para assegurar um ambiente educacional mais equitativo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Destaca-se também que a exploração ideológica frequentemente, coloca na docência o fardo de solucionar todos os males sociais, de modo a sobrecarregar injustamente os professores e acabar transformando-os em uma espécie de solução mágica para todos os desafios educacionais. No entanto, essa atitude não os torna meros antídotos para os desafios educacionais. Pelo contrário, os docentes, como sujeitos críticos e reflexivos, devem se recusar a serem reduzidos a uma solução simplista não apenas negando esse papel, mas também podendo se tornar rebeldes, ao questionarem e desafiarem as condições que permeiam a educação. As formações continuadas assumem uma relevância significativa quando os professores se reconhecem como pilares fundamentais da sociedade.

Tal cenário de incertezas vem de forma voraz desmotivando esses profissionais. Observa-se que, cada vez mais, o professor sofre as consequências da falta de estruturas e de aparato pedagógico, além da falta de valorização profissional para a função a qual exerce. A mudança contínua e rápida que dirige nossas propostas de vida e trabalho tem refletido de forma conturbada no fazer pedagógico, entretanto esses contextos mostram a necessidade de aprofundar e trazer à tona situações ligadas às vivências profissionais do docente e sobretudo sua abrangência no que se refere à formação continuada, abarcando conteúdos pertinentes das suas itinerâncias latentes em sua postura profissional.

### 3.1 Formação continuada de professores no Brasil: bases legais e conceituais

A ideia de formação continuada ganhou destaque no Brasil especialmente a partir da promulgação da LDBEN de 1996 (Brasil, 1996). Essa lei representa um marco significativo para a educação brasileira, pois incorpora políticas para o magistério e valorização do profissional da educação. Saviani (1998) chega a considerá-la a “Lei Magna da Educação”. Com a LDBEN (1996), a educação avançou também no campo da valorização do professor, embora de maneira discreta. Apesar de estarmos vivendo em um mundo onde tudo acontece de forma instantânea, não podemos baixar a guarda e nos acomodar, pois ainda há muitos desafios a superar e melhorias a serem feitas. No Capítulo IV da referida lei (Brasil, 1996), que trata dos profissionais da educação, encontram-se elementos como o aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação, período reservado para estudos e planejamento incluído na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho e outros mecanismos. No entanto, é importante ressaltar que o fato de esses direitos estarem na lei não garante que eles direitos sejam efetivamente assegurados.

A LDBEN foi criada com a intenção de ampliar o acesso à educação, oferecer maior organização ao sistema e proporcionar respeito e visibilidade para os profissionais da educação. No entanto, o documento ainda carrega muitas influências do passado por visar atender aos propósitos do mercado. Após a sua aprovação, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs), as quais desempenharam um papel fundamental na regulamentação e na sistematização do ensino, sendo normas obrigatórias para a Educação Básica. Estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elas orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. As políticas para a educação anteriores à LDBEN eram incipientes, com desdobramentos ineficazes e vagos.

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir dela, traçou-se um caminho a ser seguido na educação e, pela primeira vez, o Brasil elaborou um plano, “com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação” (Brasil, 2001). O contexto da época rotulava as propostas do referido documento como “modernização nacional” (Hermida, 2006, p. 240), entretanto ele era considerado pelos especialistas educacionais como um texto elaborado com intenções e

aspirações neoliberais<sup>6</sup>. Essas situações induzem a fazer vários questionamentos em relação ao dispositivo legal. Quais os avanços na educação? O que ele diz sobre formação continuada? Em relação à formação de professores, esse plano não tratava da temática de forma clara e objetiva, sendo muito genéricas as suas propostas. Sobre o assunto, afirma Hermida:

Ao analisar as metas, percebe-se que há um repasse de responsabilidades da União para os Estados e Municípios. Em seu conjunto, o plano prioriza o Ensino Fundamental, através de metas concretas, sobretudo quando é ofertado para populações de baixa renda, em detrimento de outras áreas de ensino que ficam completamente desamparadas (a educação de adultos e o combate ao analfabetismo). A formação de professores considerada prioritária, fica inviável ao não se explicitar de onde virão os recursos para tal fim (Hermida, 2006, p. 246).

Acompanhando essa linha de raciocínio acerca dos documentos que estabelecem a formação do professor como primordial para a educação de qualidade, a Lei nº 13.005/14, a qual institui o Plano Nacional da Educação (PNE) com vigência de 2014-2024, representa o conjunto de 20 metas com suas estratégias para serem executadas de forma gradual e progressiva ao longo de 10 anos. Esse plano foi um marco de mobilização democrático, por levar em consideração as ações coletivas realizadas em todo país. As instituições educacionais, as Comissões Nacionais da Educação Superior (Conaes), as organizações sociais e tantas outras entidades foram cruciais nesse processo ao serem as mobilizadoras desse movimento. Entretanto, os embates acirrados permaneceram, principalmente no campo do financiamento, sobre o qual disserta Carpes (2016, p. 8): “A luta se tornou mais complexa, quando o enfrentamento se deu com os grandes grupos econômicos, que além de atuar na educação privada, possuem ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública”.

O Plano Nacional de Educação é um documento que, de acordo com Rodrigues (*apud* Dourado, 2018), é considerado o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Ele foi construído coletivamente, resultante das contribuições das conferências estaduais e municipais, e incorpora sonhos e desejos daqueles que dedicaram seu tempo à sua elaboração. Contudo, conforme afirmado anteriormente, os conflitos, as discussões e os embates sempre estiveram presentes nos projetos que traçam a trajetória da educação brasileira, uma vez que tais projetos são marcados por disputas em torno de uma educação pública diante de interesses e projetos privados, especialmente relacionados à questão do financiamento e da gestão da educação, como destacado por Rodrigues (*apud* Dourado, 2018).

---

<sup>6</sup> No Neoliberalismo, segundo Friedman (2014), o Estado deixa de ser responsável pelas decisões e passa a ter o papel de regulador que garante o cumprimento das regras necessárias para a sobrevivência do sistema capitalista (Vasconcelos; Magalhães, Martineli, 2021).

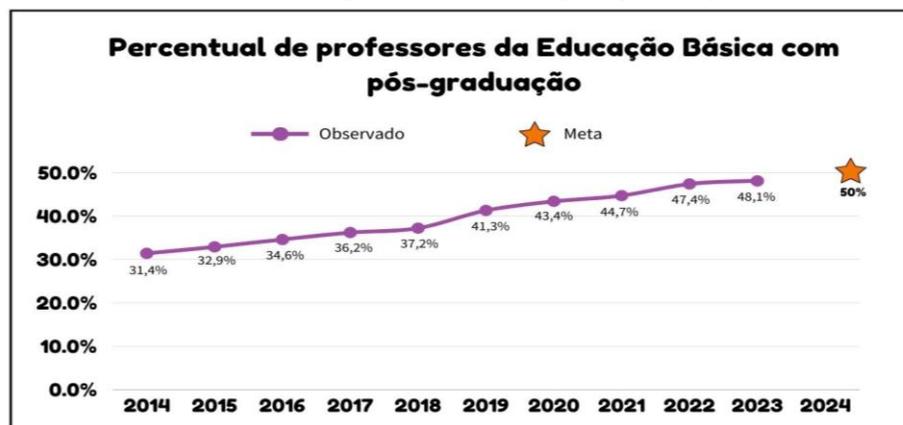
O PNE seria como uma bússola a perseguir suas metas com sistematização e precisão. Entretanto, nem tudo é perfeito. A falta de monitoramento resultou em uma ruptura significativa na ausência de mobilização de suas ações, devido aos interesses políticos e econômicos do governo de Michel Temer, colocando em risco a concretização das metas do PNE. Com prazo de validade em 2024, é com tamanho descontentamento que são pontuadas as fragilidades do monitoramento insatisfatório do PNE, especificamente acerca das formações continuadas.

A meta 16 do dispositivo versa sobre a formação de professores, a qual encontra-se parcialmente cumprida. Diz o texto:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Os gráficos 2 e 3 indicam aspectos importantes sobre a formação dos professores. A cor roxa no Gráfico 2 representa a tentativa de cumprir a meta do PNE, que pretendia atingir o marco de 50% dos professores com nível de pós-graduação até 2024. Embora esse percentual não tenha sido alcançado, observamos um ritmo razoável em busca dele. Os detalhes podem ser conferidos logo abaixo.

Gráfico 2 – Percentual de professores com pós-graduação



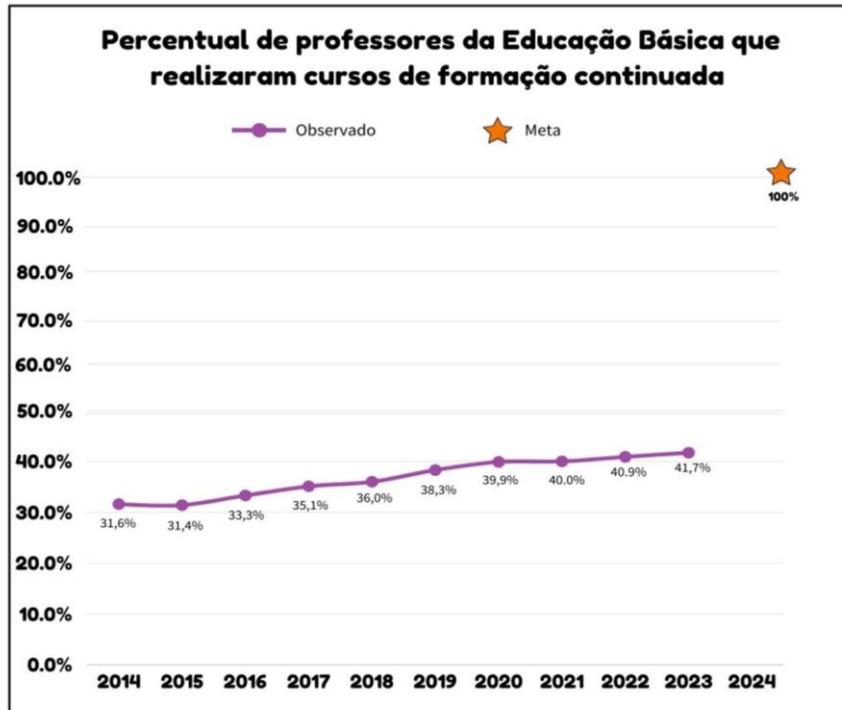
Percentual de professores da educação básica com pós-graduação (%)									
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
31,4	32,9	34,6	36,2	37,2	41,3	43,4	44,7	47,4	48,1

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Fonte: Adaptado de Brasil (2024).

O Gráfico 3, por sua vez, versa sobre as formações continuadas e, por meio dela, é possível observar que foram enfrentados desafios significativos para o cumprimento da meta. A distância entre o observado e o pretendido é considerável e preocupante, uma vez que o documento estipulava atingir 100% de formação continuada para todos os professores da Educação Básica.

Gráfico 3 – Percentual de professores com formação continuada



Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada (%)									
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
31,6	31,4	33,3	35,1	36,0	38,3	39,9	40,0	40,9	41,7

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Fonte: Adaptado de Brasil (2024).

Com base na análise do Gráfico 3, a respeito da formação continuada, surgem questionamentos pertinentes: por que os resultados são tão baixos? A quais fatores pode ser atribuída a falta de alcance do propósito das formações continuadas? Por que alguns professores optam por não participar delas? A busca por essas respostas leva a novas questões, relacionadas às circunstâncias das formações oferecidas aos professores. Ao observar a evolução lenta dos dados, surge a dúvida se essas informações se referem apenas a formações externas ou se também incluem os planos de formação continuada desenvolvidos internamente nas escolas.

Por ser 2024 o último ano de vigência do Plano Municipal de Educação, ano em que este trabalho foi desenvolvido, já se inicia a mobilização, por meio da Conferência Nacional de Educação, para a construção do Plano Nacional de Educação (CONAE 2024-2034), abordando o tema “Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (CONAE Documento Referência 2024, p. 10). Além da avaliação da situação da educação no país, essa iniciativa também visa contemplar aspectos importantes, como a reformulação de objetivos e metas para a próxima década.

Ainda no contexto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, foram publicadas as resoluções que normatizam a formação dos professores, inclusive as continuadas, a saber: Resolução CNE/CP nº 2/2015, caracterizando-se como ampla e orgânica; Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a atual Resolução CNE/CP nº 1/2020. Esses documentos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação que, por sua vez, são normas obrigatórias para a Educação Básica por orientarem o planejamento curricular das escolas e os sistemas de ensino de todo o país (Todos pela Educação, 2019).

### 3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais 2015: organicidade e integração na educação

De acordo com estudiosos e pesquisadores da educação associados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 marcaram um avanço notável na formação continuada de professores. Essas diretrizes propuseram uma abordagem abrangente, oferecendo contribuições reflexivas que tiveram um impacto positivo significativo no campo educacional, e promoveram uma visão mais holística e atualizada da formação docente por enfatizarem a importância da reflexão crítica. Dourado (2015, p. 313) destaca o caráter abrangente das DCNs ao ressaltar que a formação continuada deve ser efetivada por meio de um projeto formativo que tenha como eixo central a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional, bem como a construção identitária do profissional do magistério. Essa visão salienta a importância de um processo formativo que não apenas promova o aprimoramento técnico, mas também estimule a reflexão sobre o papel do educador e sua identidade profissional.

A garantia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das transformações no próprio mundo do trabalho, ganha relevância. Observa-se que a formação continuada dos professores foi concebida tanto como um aprimoramento técnico quanto como um processo de formação humana, aprofundamento e avanço profissional. Ademais, ela exige o desenvolvimento de políticas que respondam aos desafios característicos

do sistema educacional. Conforme Nóvoa (1991) destacou, ao longo dos anos 90, a formação contínua dos professores passou a dar atenção às dinâmicas de autoformação em inter-relação com o desenvolvimento dos projetos educativos da escola.

Assim, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Brasil, 2015) foram elaboradas com uma perspectiva mais ampla, integrada e orgânica, destacando que a formação continuada pode contribuir significativamente para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria da qualidade da educação. Dourado (2015, p. 307) reforça essa ideia ao ressaltar a necessária organicidade no processo formativo e a importância da colaboração entre as instituições de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de educação básica para garantir um projeto de formação bem elaborado e desenvolvido.

A aprovação das DCNs pela Resolução CNE/CP nº 2, em julho de 2015 (Brasil, 2015), representou um avanço significativo no cenário das políticas públicas de formação docente no Brasil, uma vez que elas objetivavam contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades e os desafios contemporâneos, além de fornecerem um referencial importante para a formação e a atuação dos professores em todo o país. O documento, fruto de um extenso debate entre entidades acadêmicas, professores da educação básica e sociedade civil, foi um marco crucial ao articular a formação inicial e continuada envolvendo universidade e educação básica, constituindo-se como pioneiro nesse sentido dentro da legislação educacional brasileira (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Por meio da implementação de um trabalho regulamentado, atualizado e interconectado, mediado pelo ciclo de ação-reflexão-ação, com enfoque nos valores essenciais para a formação e valorização dos professores, é possível observar que a Resolução de 2015 dedicava os Capítulos III, IV, VI e VII (Brasil, 2015) aos profissionais da educação. Esses capítulos ressaltavam a importância das políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, garantindo que sua formação fosse devidamente assegurada. Ribeiro, Mendes e Silva (*apud* Moraes, 2015, p. 20) afirmam que

Almejamos uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive, lembrando, entretanto, que, para humanizar a educação, é necessária, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade da sua consciência em processo de evolução.

Com certeza, ser professor é um desafio constante e, em meio a todas as condições e contextos de realização do trabalho docente, pode parecer, por vezes, um fardo. No entanto, é crucial reconhecer que, apesar dos desafios, a atuação do professor é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos. O controle exigido, muitas vezes sem o devido apoio, garantias ou condições adequadas, pode afetar a saúde e o bem-estar dos docentes enquanto desempenham sua função social. Nesse contexto, Gatti (2017, p. 6) lembra que “professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados”. A valorização e a formação adequada dos professores são essenciais para garantir um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Essa afirmação ressalta a importância da formação sólida e contínua para os profissionais da educação, a fim de capacitá-los a enfrentarem os desafios e cumprirem suas atividades com excelência. Além disso, Gatti (2013, p. 23), apoiada em Mizukami, expressa: “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Cabe-nos compreender que se trata de um processo contínuo e inacabado, no qual a formação continuada se apresenta como um dispositivo necessário para garantir que o professor esteja sempre atualizado e preparado para enfrentar os desafios inerentes à sua atuação. Além disso, a formação continuada proporciona ao professor as ferramentas e os conhecimentos necessários para lidar com as demandas em constante evolução da prática educativa, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

Essas possibilidades e percursos variados no tocante ao conhecimento técnico e político-pedagógico devem ser uma constante no preparo docente, permitindo e proporcionando a todos o caminho da dialogicidade, da autocrítica, da reformulação e da reconstrução de suas certezas pedagógicas. Em vista disso, logo no primeiro capítulo das DCNs (Brasil, 2015), nas disposições gerais, em seu parágrafo terceiro, fortalece-se a implementação da formação continuada como política pública.

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015, p. 3).

O documento ainda dedica o capítulo VI, da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, e, em seu art. 16, ressalta o seguinte:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

O dispositivo segue abordando outras políticas. A ampliação da carga horária nas licenciaturas foi mais um avanço, pois nas DCNs/2002 não constava tempo mínimo para o término dos cursos, oportunizando as instituições ofertarem licenciaturas com duração de dois anos e meio, o que implicava em cursos de qualidade questionável, pois esse abrandamento poderia causar enfraquecimento e lacunas na formação docente, não permitindo a esse profissional os conhecimentos, bem como as noções mínimas para a futura atuação nos sistemas de ensino.

Nesse caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais 2015, em seu Capítulo V, art. 13, § 1º, estabelecem que os cursos de Licenciatura terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos (Brasil, 2015). Essa preocupação sinalizava o respeito ao período da formação ao oferecer um curso com maior tempo de aprofundamento teórico e de práticas pedagógicas que pudessem trazer mais embasamento para a formação docente. Percebe-se ainda a valorização da formação de professores, fosse ela inicial ou continuada, tendo em vista que a profissão docente exige um profissional com formação para ensinar.

Nesse ínterim, a sólida formação científica e cultural requer conhecimentos sistematizados e científicos, num processo de construção e reconstrução, inovação e diálogos constantes, como plano fulcral para o exercício da docência em todos os níveis da Educação Básica.

Com efeito, conforme o próprio documento ressalta, a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes essenciais à prática e à reflexão do professor, emergidos das demandas cotidianas, do inacabamento da formação inicial e impelidos pelas mudanças nas formas de aprender e ensinar. Gatti (2013, p. 52), em sua obra, nos brinda com a seguinte reflexão: “A educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, propondo-se a compartilhar esses

conhecimentos”. Essa afirmação ressalta a essência da educação como uma troca dinâmica e colaborativa entre indivíduos e assim torna-se fundamental abrir espaços e proporcionar momentos dialógicos de reflexão com vistas a contribuir para o aprimoramento do professor.

Diante do exposto, concluímos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 (Brasil, 2015) estabeleceram prazos para a reorganização dos currículos das licenciaturas e a construção de propostas institucionais para a formação docente. No entanto, conforme apontado por Dourado (2015), o tempo necessário para a implementação dessas mudanças não foi suficiente.

### 3.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais 2019: instrucionismo e reducionismo

A partir dos resultados baixíssimos de aprendizagem e com a justificativa de que isso se devia à baixa qualidade de formação dos professores, surge a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. O documento apresenta, em seus anexos, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual institui dez competências profissionais docentes baseadas nas seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Ainda são abordadas três competências denominadas específicas e, para cada uma delas, apresentam-se as habilidades correspondentes. Apesar de sua imprescindibilidade, ressalta-se que o texto é um tanto vago e inconsistente.

É importante esclarecer e, possivelmente, apresentar uma outra perspectiva em relação à palavra “competência”, diferenciando-a da concepção abordada na referida Resolução, uma vez que se considera fundamental ter cuidado para não reduzir o seu significado apenas a um conjunto de técnicas, de modo a ampliar esse entendimento e buscar uma visão mais abrangente das competências docentes. Nessa perspectiva, Araújo e Rabelo proporcionam uma compreensão mais aprofundada sobre elas.

Compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados (Araújo; Rabelo, 2015, p. 448).

A Base Nacional Comum Curricular, instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), por sua vez, traz em seu cerne um conjunto de

aprendizagens essenciais para que todos os alunos possam se desenvolver ao longo da educação básica. Ela orienta os currículos das escolas, garantindo que os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

Assim sendo, para que a BNCC fosse (e seja) implementada de maneira adequada e satisfatória, era (e é) necessária uma harmonia de ações por parte dos estados e municípios, visando garantir que essas mudanças cheguem efetivamente a todas as escolas (Brasil, 2017). Contudo, tal implementação desde sempre enfrentou grandes desafios, provenientes também da diversidade de contextos presentes no país, que englobam diferentes realidades territoriais, dimensões econômicas, sociais, políticas e outras. As críticas tecidas a esse documento dizem respeito ao acesso, à igualdade de condições e à equidade como também ao currículo centralizado e à restrição da autonomia do professor (Calazans; Silva; Nunes, 2021, p. 1657). Embora os documentos que apresentam o currículo de forma sistematizada sejam importantes como ponto de partida, não devem ser encarados como um fim em si mesmos.

Apresentados os dois documentos norteadores, ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (Brasil, 2019) estavam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer uma forte conexão entre a política curricular de formação de professores apresentada no primeiro documento e o que é instituído por meio do segundo, evidenciando a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC.

No entanto, a formação docente e a prática pedagógica não devem ficar restritas a essa aplicabilidade, pois a formação humana vai muito além de programas e receitas fechados. Ela é um processo complexo que não pode ser limitado a um conjunto fixo de diretrizes. Ainda que seja fundamental organizar e sistematizar os conteúdos a serem oferecidos, garantindo acesso igualitário e equidade na distribuição desses conhecimentos para crianças, jovens e adultos de todo o país, cabem aqui algumas provocações no sentido de aguçar as reflexões. A educação já vem de um longo percurso de vai e vem de diretrizes e resoluções e não se chega ao ponto comum. Sendo assim, questiona-se: que aspecto precisa ir além da BNCC e o que ainda precisa ser feito para que a educação alcance bons resultados?

É crucial destacar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (Brasil, 2019), as formações continuadas deixaram de ser priorizadas e são abordadas apenas em um artigo, com três incisos. Ao analisarem o documento, os pesquisadores Crizel, Gonçalves e Andrade (2022) apontam as DCNs como fragmentadas e pragmáticas, direcionando-se para as mesmas intenções das Diretrizes de 2002, especialmente no que diz respeito às formações continuadas. O art. 6º postula que

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;  
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente [...] (Brasil, 2019).

Dessa forma, abre-se espaço para várias críticas e indagações. Qual a intenção de limitar um tema tão necessário como a formação continuada a apenas um artigo? A estratégia dessa iniciativa é reduzir cada vez mais as discussões e os debates sobre o tema? Tais reflexões são fundamentais a fim de garantir a percepção do tratamento dado às formações continuadas nessa nova Resolução.

### 3.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais 2020 - continuísmo

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2020 foram instituídas por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) e elaboradas a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). À semelhança da Resolução de 2019, o documento também traz, em seus anexos, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, só que agora abordando a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), enquanto a anterior, como exposto na subseção acima, abordava a Formação Inicial.

Essas diretrizes têm como objetivo preparar e qualificar os professores para a efetivação das competências e habilidades. Sendo assim, a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) contribuiu para especificar as temáticas pelas quais seriam enveredadas as discussões e assim aprimorada a qualidade das práticas pedagógicas.

Percebe-se, dessa forma, que hoje as formações inicial e continuada teoricamente têm sua “caixinha” de base, uma vez que devem seguir o que está estabelecido na lei, organizadas a partir de três dimensões da ação docente, conforme exposto no artigo 3º:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e,

de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2020).

Cabem aqui também algumas provocações a fim de levantar reflexões que possibilitem perceber como as discussões e os temas abordados nas diretrizes educacionais se mantêm relevantes ao longo do tempo com tantas modificações. Entre elas, está o impacto que esses documentos têm produzido na formação inicial e continuada de professores. Também se questiona em que medida as discussões e as temáticas especificadas na BNC-Formação Continuada têm contribuído para aprimorar a qualidade das práticas pedagógicas.

Ainda que essas políticas se mostrem alinhadas, nas práticas das formações, muitas inquietações são desencadeadas devido à falta de esclarecimento e à ausência de regras claras entre os entes federados. Isso resulta em sensações e entendimentos descontraídos que acabam por se refletir apenas no propósito da aplicabilidade das BNCs. Como consequência, vivencia-se hoje a dispersão, a ruptura e as superficialidades pedagógicas. Os aspectos mais emancipacionistas da formação, como a reflexão das ações pedagógicas e as implicações da vivência profissional articulada à teoria e aos saberes práticos, encontram-se fragilizados, uma vez que a própria Resolução não responsabiliza os entes federados pela ausência dessa política.

Sendo assim, é possível inferir que a dependência ou o entrelaçamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) segue a intenção permeada da lógica do mercado, percebida como ferramenta necessária para o indivíduo competir, moldando-se às exigências do mundo capitalista. Os autores Vasconcelos, Magalhães, Martineli (2021, p. 5) enfatizam que, dentro do contexto da globalização econômica e do neoliberalismo, os conceitos de mercado, eficiência e busca de resultados passam a dominar as ações educacionais, muitas vezes em detrimento da formação humana. Essa ênfase na preparação para o mercado pode influenciar significativamente o propósito e a qualidade da educação.

O artigo 4º do Capítulo II das DCNs (Brasil, 2020) destaca que a “Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização” pelo potencial de amparar, aperfeiçoar e desenvolver ações ligadas ao ato pedagógico. Ademais o professor deve estar permanentemente em processo de aperfeiçoamento do seu trabalho, envolvendo as dimensões teóricas, políticas, culturais e psicossociais.

No contexto no qual me situo, é importante considerar que na prática esse documento requer um pouco mais de atenção no sentido de implantar essas políticas como de fato deveriam ser, entretanto a responsabilidade fica muito mais no campo subjetivo dos entes federados, ou

seja, parece que há uma ausência de planejamento em nível local que sistematize as ações de formação continuada, considerando as demandas pedagógicas das escolas a fim de contribuir, mais significativamente, com a melhoria dos resultados educacionais do município e da escola (lôcus da minha pesquisa).

Mesmo assim, pensadas e organizadas muitas vezes de forma abrupta ou desconexa, as formações continuadas deixam marcas positivas como trabalhos colaborativos com os pares, conhecimento pedagógico do conteúdo e outros. Algumas dessas marcas podem ser encontradas no art. 7º da Resolução:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 5).

Por outro lado, é necessário colocar que muitas ações ainda carecem de atenção em sua implementação. A Resolução traz um viés que ratifica a formação como excesso de pragmatismo, exacerba o desenvolvimento das competências e alinha-se ao ranqueamento por meio das avaliações em larga escala. Ao trazer a centralidade da prática educativa, a BNC-Formação Continuada reduz o exercício da práxis e, conseqüentemente, a formação emancipacionista. Não é por acaso que estão documento tem o intento similar aos desejos das instituições privadas. Ainda é possível perceber que a abordagem feita sobre o ponto “valorização de professores” não é tratada com o devido valor. Por fim, pontua-se que se retira de cena a articulação da educação básica com as universidades e se centralizam as discussões às competências e habilidades a serem atingidas no contexto escolar.

A seguir, em seu Capítulo IV o qual trata da formação ao longo da vida, a Resolução destaca a modalidade de formação continuada em serviço (Brasil, 2020). Essa abordagem reconhece a escola como um espaço significativo para o aprimoramento profissional e enfatiza a importância de considerar os contextos escolares para atender de forma mais eficaz aos interesses específicos da própria instituição de ensino.

Nessa seara, evidenciamos que o cotidiano escolar é diversificado e dinâmico por representar um ambiente de interação entre alunos e professores e de reflexão sobre práticas pedagógicas. Por isso, nesse contexto, ocorre a construção coletiva de conhecimento por meio da análise compartilhada das práticas educacionais. A contribuição de Nóvoa enriquece tal entendimento ao valorizar a importância desse processo colaborativo na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores, ele expõe que

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009, p. 7).

Dessa maneira, a formação continuada em serviço desempenha um papel de reconhecimento e de reflexão dos saberes docentes dentro do seu próprio fazer pedagógico, entretanto é muito desafiadora para a escola a implementação dessa ação, já que não há como prever se a escola terá condições de fazê-la em seus espaços e tempos comprometidos com as demandas institucionais. Em função disso, não se pode restringir as relações formativas ao espaço escolar e somente dentro dele, mas é imprescindível reconhecer que todas as possibilidades de crescimento, de transformação e ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola poderão se constituir também em formação continuada. Sob o ponto de vista de Souza e Tozetto (2011) é salutar expor que:

A reflexão do professor muitas vezes fica oculta, somente reservada para si, ele não se sente à vontade para partilhar suas verdadeiras angústias e necessidades. O cotidiano não é realmente analisado e problematizado, pois a academia dita normas, posturas que são seguidas sem questionamentos. O refletir deveria fornecer uma base segura para o educador tornar-se sujeito de seu próprio trabalho (Souza; Tozetto, 2011, p. 5886).

É crucial reconhecer que a formação continuada dos professores é um dos pilares essenciais para a melhoria da qualidade da educação, e que os desafios enfrentados nesse contexto requerem atenção e esforços contínuos para garantir que as políticas estabelecidas estejam alinhadas com as necessidades reais dos educadores e das escolas. A identificação e a superação de possíveis desencontros existentes entre as políticas e a prática efetiva da formação continuada são passos fundamentais para promover avanços significativos na valorização e no desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, a qualidade tão almejada e divulgada amplamente levanta questionamentos sobre o seu real significado. Como falar em qualidade quando as escolas carecem de estrutura e beleza? Como falar em qualidade quando o Estado tenta atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo insucesso educacional? É essencial compreender o verdadeiro sentido dessa palavra para evitar que visões anacrônicas não corroam sua essência. Assim, para Gadotti (2010, p. 7),

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo.

Sendo assim, não fomentar a discussão e a conscientização dos problemas inerentes à educação é afastá-la, cada vez mais, da conquista de uma escola verdadeiramente de qualidade. Como afirma Gadotti (2010, p. 15), “a grande ameaça à qualidade da educação é o instrucionismo”, ponto chave que ganha relevância neste novo documento (Resolução de 2020).

Torna-se evidente, desse modo, que tanto a Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019) quanto a 2020 (Brasil, 2020) apresentam abordagens reducionistas, o que acarreta restrições aos direitos sociais, especificamente no que diz respeito à formação continuada. Esta tem sido alvo de ataques devido aos cortes orçamentários, que têm impactado negativamente a capacidade de alcançar as metas estabelecidas. A limitação imposta por tais Resoluções e os cortes no financiamento comprometem a efetividade da ação, prejudicando o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a qualidade da educação.

Para além do instituído nas políticas educacionais, a escuta sensível<sup>7</sup> dos professores oferece uma boa oportunidade para ampliar as perspectivas e reflexões no campo da formação continuada e, conseqüentemente, na busca pela melhoria da qualidade da educação, perspectiva que se vislumbra no olhar de Bernadete Gatti (2013, p. 52): “implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia”. A tessitura desses marcos legais aguça o desejo de buscar novos caminhos na medida em que ensejamos também cumprir o papel de educador, ousar e transformar as formações do professor.

Diante do exposto até aqui, percebemos que o discurso da educação pública de qualidade, ao longo da sua história, tem estado presente em “palcos” sociais, servindo, muitas vezes, de narrativa para pleitear votos. Para Nóvoa (1995, p. 25), viabilizar ações mais concretas para a conquista de uma educação de qualidade requer:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal,

---

<sup>7</sup> A escuta sensível será abordada de forma mais detalhada na seção 5.

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.

Cabe aqui deixar claro algumas abordagens acerca do conceito de formação continuada, uma vez que sua definição não está explícita nem na própria lei e, também, não encontra consenso na literatura especializada, deixando confuso o seu entendimento. Na LDBEN, no capítulo V, Título VI, encontramos uma dispersão de conceitos. No Parágrafo Único do artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destaca:

- I – a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...] (Brasil, 1996).

Observa-se no texto da lei algumas características que devem estar presentes na ideia de uma formação docente, com destaque para a formação básica sólida e alicerçada na relação entre teoria e prática. No entanto, não se encontra uma conceituação explícita que defina ou, ao menos, caracterize a formação continuada.

Na literatura especializada, muitos utilizam o termo “educação continuada” em vez de “formação continuada” ou “educação permanente”, mas será que essas expressões são realmente sinônimas? Na verdade, o que significa formação continuada? Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 115), “ninguém se forma no vazio”. Entende-se então que a formação pressupõe interação, troca de experiências e aprendizado contínuo, na qual há destaque para a importância das relações sociais e do dinamismo no processo formativo. Para o autor, a formação do professor é fundamentalmente influenciada por esses elementos, ressaltando a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa no desenvolvimento profissional.

Na tentativa de ainda estabelecer a noção de formação continuada, tomamos emprestada a definição de Gatti (2008, p. 57) como contribuição ímpar que traz e amplia o conceito colocando-o sob a égide de uma base em consonância com os documentos que amparam essa temática:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de

sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Ainda na seara da perspectiva conceitual, Freire (1987) afirma que a educação permanente está intimamente ligada à finitude do ser humano e à consciência que ele tem dessa finitude. É em função dessa consciência, então, que a educação é permanente, porque o ser humano não apenas sabe que está vivo, que está no mundo, mas também sabe que sabe e, portanto, pode saber mais, aprendendo a cada dia mais. Essa reflexão evidencia a essência evolutiva e inerentemente humana da educação e formação permanentes, baseadas na busca contínua por conhecimento.

Diante das várias perspectivas apresentadas sobre a formação continuada, inclusive com diferentes nomenclaturas, pode-se perceber que há, na literatura especializada, um lugar para a subjetividade do sujeito em formação. Assim, a formação não é apenas de natureza exógena, mas se processa em uma relação de produção de sentido na qual a participação ativa, a reflexão e a resignificação de saberes e fazeres se dão em diferentes espaço-tempos formacionais, das secretarias, academias, escolas e na riqueza da vida cotidiana.

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA- RN: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEITUAIS**

O município de Areia Branca (Figura 4) está na região da Costa Branca, microrregião de Mossoró, Rio Grande do Norte. Localiza-se na foz dos rios Mossoró e Apodi-Mossoró, também chamado Ivypanin, que se encontram nos extremos da cidade e, junto ao Oceano Atlântico, tornam Areia Branca uma ilha.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, Areia Branca encontra-se a 330 km da capital do estado, Natal, e tal qual sugerido pelo seu nome, a cidade é conhecida pelas suas belas praias paradisíacas de areias brancas, dunas e falésias, além de uma porção territorial dominada pelo sertão, apresentado uma das mais ricas e variáveis formações geográficas do estado do Rio Grande do Norte. Areia Branca também é lembrada pela sua massiva produção de sal, a qual rendeu-lhe o título de "Terra do Sal" (Areia Branca, 2015) .

Figura 4 - Areia Branca/RN



Fonte: Difusora – A fala do povo (2022).

Atualmente, Areia Branca abriga oito escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, onze unidades de escola do campo e cinco creches sob a gestão da Secretaria Municipal de Ensino. Embora a Lei Municipal 1.138/09, de 04 de dezembro de 2009 (Areia Branca, 2009),

tenha estabelecido o Sistema Municipal de Ensino no âmbito legal, na prática, essa legislação encontra-se em fase de implementação, resultando na continuidade das normas estaduais.

No entanto, há expectativas para sua efetivação, uma vez que o município conta com um Conselho Municipal de Educação plenamente operante e um Plano Municipal de Educação, com a orientação de que os sistemas municipais sejam construídos em conformidade com as diretrizes dos Estados e da União (Areia Branca, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca parece não conseguir acompanhar o ritmo das mudanças necessárias. A instituição enfrenta, provavelmente, os reflexos do que está acontecendo em todo o país: uma crise no trabalho dos professores. Podemos perceber isso nas palavras de Nóvoa, que, mesmo escritas há 25 anos, ainda refletem a atualidade, “a crise da profissão arrasta-se a longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”(Nóvoa, 1999, p. 22). O resultado dessa inabilidade é um trabalho solto e sem metas, portanto é nessa ausência que “se situa o epicentro da crise da profissão docente” (Nóvoa, 1999 p. 22) e perde-se, no tempo e no espaço, todo caminhar de uma jornada incrível, que é ser professor, não firmando momentos sólidos de formação que visem as mais variadas formas e maneiras de pensar e sentir, viver e agir para a formação humana.

Em conformidade com o Plano Municipal de Educação 2015 de Areia Branca (Areia Branca, 2015), a formação continuada tem a função de aprimorar a formação inicial dos professores. Ademais, é viável explicitar, ainda de acordo com o mesmo documento, que a Secretaria Municipal Educação de Areia Branca não dispõe de políticas locais de formação continuada.

Ainda é um desafio para a educação, e principalmente para as instituições de ensino, lidar com os desejos e as demandas do mundo contemporâneo relacionados à educação. Propor uma política de Formação Continuada numa perspectiva de resgate dessa profissão, permitindo concentrar tempo ao “trabalho de pensar o trabalho” docente, como sugere Nóvoa (1999, p. 24), certamente constitui um desafio para as Secretarias de Educação dos municípios. No entanto, é uma oportunidade para explorar e implementar mecanismos, possibilidades e abordagens variadas que ofereçam a todos os professores uma formação atualizada e em rede, mediatizados pela ação dialógica dos envolvidos no percurso que reverbere na ação reflexiva do professor sobre o tempo e os espaços escolares.

#### **4.1 Programas de formação continuada em Areia Branca**

No Quadro 5, apresentamos alguns programas de formação continuada que fizeram ou fazem parte da educação de Areia Branca e trouxeram importantes contribuições para a educação da cidade.

Quadro 5 - Formação Continuada em Areia Branca

<b>Formação continuada em Areia Branca</b>					
<b>AÇÃO/ ATIVIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>ANO/ PERÍODO</b>	<b>ÓRGÃO RESPONSÁVEL</b>	<b>PROFESSORES ENVOLVIDOS</b>	<b>MODALIDADE DE ENSINO</b>
Escola Ativa	120	1997-2000	MEC/ Areia Branca	56 professores alfabetizadores	E. fundam/ anos iniciais
Profa	160	2001-2002	MEC/ Areia Branca	15 professores do campo	E. fundam/ anos iniciais
Pró-letramento	120	2008	MEC/ Areia Branca	15 professores	E. fundam/ anos iniciais
Gestar I	120	2009	MEC/ Areia Branca	15 professores	E. fundam/ anos iniciais
Pnaic	180	2013 - 2016	MEC/ Areia Branca	34 professores alfabetizadores 10 supervisores	E. fundam/ anos iniciais
Proale		2022	Secretaria do Estado RN	professores do 2º ano	E. fundam/ anos iniciais
OFICINAS: Meio ambiente	16	2023 3 encontros	Semec- Areia Branca	Professores 4º e 5º anos	E. fundam/ anos iniciais
Sustentabilidade		2023 2 encontros	Semec- Areia Branca	Professores 2º e 3º anos	E. fundam/ anos iniciais
Inclusão		2023 2 encontros	Semec- Areia Branca	2 Professores de Apoio	E. fundam/ anos iniciais
Jornada pedagógica	16	Anual - Realizado no início do ano letivo	Semec- Areia Branca	Todos os professores da rede municipal	Professores e demais profissionais da educação municipal

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas formações continuadas, apresentadas no Quadro 5, foram aderidas pela Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca através dos programas nacionais, estaduais e de programas locais. Em sua maioria foram ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC) e com carga horária mais extensa, em comparação às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca. Foram quantitativamente participativas, porém não se sabe a dimensão das interações e das reflexões proporcionadas às práticas pedagógicas, percepções que se buscou apreender por meio da escuta sensível neste estudo.

As formações continuadas precisam estar alinhadas ao cotidiano da escola, baseando-se na reflexão das práticas ali vivenciadas e no respeito e na valorização dos diversos saberes da experiência docente. Assim, Imbernón (2010, p. 47 *apud* Lima, Rosa, Dias e Machada, 2022, p. 4) assevera:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz.

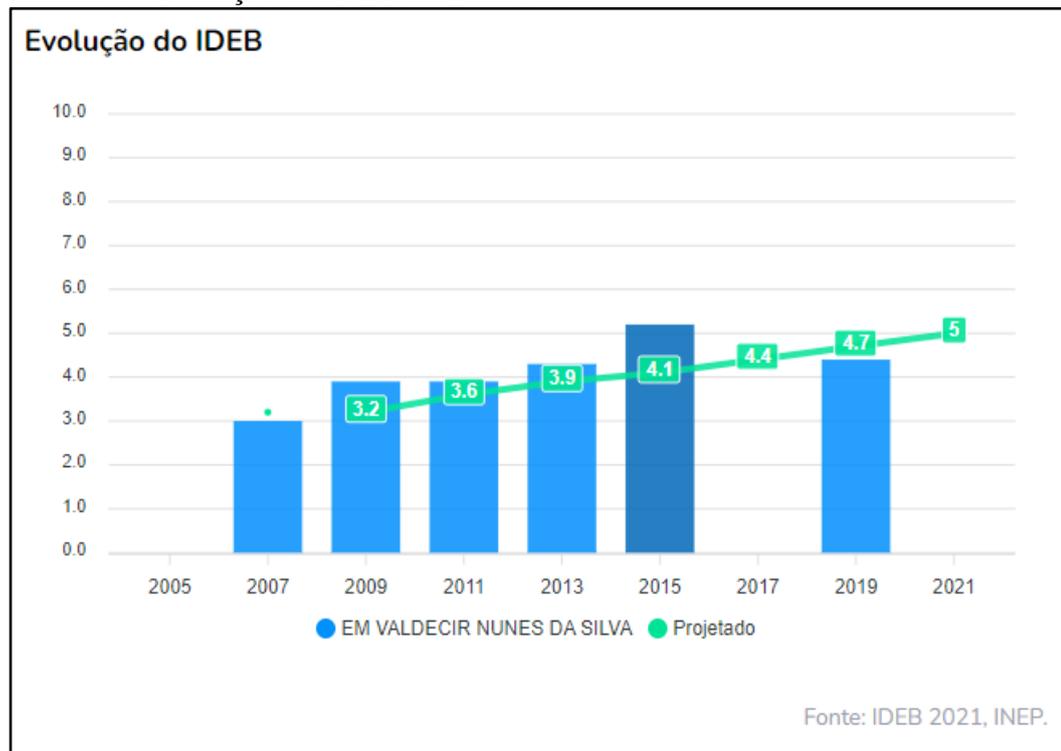
A abordagem de Imbernón destaca a importância da formação continuada na reflexão e interação entre docentes e diferentes instituições, visando ampliar e confrontar ideias e práticas para estabelecer a autoavaliação da prática pedagógica.

Em Areia Branca, mais especificamente na Escola Municipal N.S, os programas de formação continuada têm paulatinamente impactado positivamente o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. Essas iniciativas refletem diretamente nos resultados externos, por exemplo no IDEB da escola, conforme evidenciado no seu Projeto Político Pedagógico.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desempenha um papel crucial como uma ferramenta externa para avaliar a qualidade do ensino. Ele é aplicado a cada dois anos, incluindo os Anos Iniciais (5º ano), os Anos Finais (9º ano) e o Ensino Médio (3º ano), permitindo uma análise abrangente do desempenho educacional em diferentes etapas. Entretanto, vamos nos ater apenas nos Anos Iniciais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é aferido mediante o fluxo escolar, coletado no Censo Escolar, e as médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), objetivando avaliar a qualidade do ensino em todo país.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (2023) da Escola Municipal V.N.S, observou-se que a escola vem participando das edições IDEB desde 2007. Através do acompanhamento da evolução das metas ao longo do tempo, conforme apresentado no Gráfico 4, é evidente que a escola, desde as primeiras edições (início 2007) têm demonstrado um progresso contínuo. Embora tenha havido algumas pequenas quedas, o ano de 2015 registrou um aumento significativo nos resultados, alcançando, ou melhor, superando a meta projetada, de 4.1, para a meta 5.2. É possível inferir que esse avanço no IDEB possa ser atribuído a um trabalho mais sistemático, combinado com outros fatores.

Gráfico 4 - Evolução do IDEB na E.M.V.N.S



Fonte: QEdu (2021).

Ainda em observância ao Plano Político Pedagógico da escola de 2023, percebemos que fatores externos interferiram na participação dos alunos, resultando em um desempenho aquém do mínimo exigido em 2017. Há indícios também de que esses mesmos fatores possam ter sido os mesmos ocorridos em 2021, agravando-se com a pandemia de Covid-19. Encontramos ainda, no PPP da escola, o desejo em superar esses desafios, sendo necessário elevar a nota observada. Para isso, é essencial um esforço conjunto da escola e das famílias. Nesse sentido, a busca de estratégias para melhorar gradativamente esses resultados e promover um ambiente escolar mais produtivo tem feito parte das tentativas pensadas pela escola, abrindo espaços para se pensar em alternativas e formas de formação continuadas a fim melhorar o envolvimento nas discussões acerca do ensino-aprendizagem.

Embora os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nem sempre atendam às expectativas, é importante ressaltar que esse índice não só avalia a qualidade da educação nas escolas, mas também engloba outras dimensões para além do desempenho dos alunos. Questões econômicas, sociais e culturais também influenciam nos resultados.

Diante desse cenário, e considerando também o Gráfico 4, o contexto da Escola Municipal V.N.S nos motiva a refletir e levantar algumas questões pertinentes: as formações continuadas têm atendido às demandas da escola? Como os professores têm aplicado essas formações na prática para alcançar resultados satisfatórios? Qual situação favoreceu a melhoria

dos resultados em 2015? E o que deixou de ser feito para que houvesse um decréscimo visível, conforme observado na Gráfico 4? As formações continuadas poderão ser algumas das respostas a essas demandas na escola.

#### 4.1.1 Escola Ativa/ MEC

O programa Escola Ativa foi uma iniciativa de formação continuada realizada pelo MEC e implementada pelo município de Areia Branca, tendo sido lançado inicialmente em 1997, com o objetivo de aprimorar as habilidades dos profissionais e professores que atuavam em turmas multisseriadas, inseridas na educação do campo. Esse programa tinha como propósito oferecer a todos os envolvidos uma educação que valorizasse os conhecimentos do campo como parte essencial da vida, promovendo o fortalecimento da identidade local. Sua influência e impacto foram significativos.

No parágrafo único da CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, fica claramente estabelecido que a identidade da escola do campo é definida pela sua ligação intrínseca com as questões inerentes à sua realidade.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

A partir do ano 2000, o programa Escola Ativa se estabeleceu efetivamente no município. No entanto, enfrentou desafios significativos, com encontros que contavam com a participação de um número reduzido de professores — em média 15 — que lecionavam em salas multisseriadas nas áreas rurais de Areia Branca. Nesse período, a presença de muitos professores contratados resultou em uma rotatividade constante, o que impactava diretamente o trabalho desenvolvido no programa. Foi somente com a realização de concursos que o programa começou a ganhar identidade nas escolas do campo e, conseqüentemente, no município, tornando-se uma referência na metodologia da Escola Ativa.

O campo é um espaço onde a vida acontece, assim como na cidade, e tem sido um desafio constante, até os dias atuais, "superar uma visão reducionista do campo" (Brasil, 2010, p. 17). Nesse ambiente de produção e cultura, os indivíduos têm suas próprias formas de viver e interagir com o mundo e a natureza. Portanto, é essencial compreender que “campo e cidade

enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual” (Brasil, 2009, p. 15). A metodologia da formação continuada dos professores, para esse programa, era estruturada em um material dividido em unidades, módulos e seções e os encontros aconteciam mensalmente, buscando auxiliar o professor, em seu trabalho de sala de aula.

#### 4.1.2 Profa/ MEC

O programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi realizado em 2000, pelo Ministério da Educação/MEC, e implementado pelos estados e municípios em 2001. Sua intenção era proporcionar aos Professores Alfabetizadores o desenvolvimento das competências profissionais essenciais para aqueles que ensinam a ler e escrever. Além disso, o programa promoveu a reflexão sobre os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos dos professores, buscando aprimorar sua atuação na alfabetização, em conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação em 2001.

Conhecimento e ação são dois aspectos inseparáveis da atividade humana. O conhecimento não é mera contemplação, nem a prática mera atividade; separada da prática, a teoria se reduz a meros enunciados verbais; separada da teoria, a prática não é mais que um ativismo inconducente. Não há, pois, autêntico conhecimento e autêntica ação, se não se expressam numa permanente inter-relação unitária (Brasil, 2001).

O cerne do programa reside em assegurar o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita, bem como na elaboração de planejamentos e na criação de situações didáticas adequadas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos. A premissa fundamental é de que toda criança tem o direito de aprender, sendo crucial que os professores estejam preparados para os desafios do processo de alfabetização, que não é simples, a fim de garantir igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de sua classe social ou origem cultural. Assim como em outros programas, a essência do Profa está relacionada ao desenvolvimento profissional do professor, bem como à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os seus alunos.

O Profa, com carga horária de 160 horas, estruturou-se metodologicamente em três módulos, sendo a realização dos encontros semanais, apoiada, estrategicamente em: resolução de problemas, análise de produção dos alunos, planejamento e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

#### 4.1.3 Pró-Letramento/ MEC

Outro programa de formação continuada que envolveu e mobilizou os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi o Pró-Letramento. Esse programa foi realizado pelo MEC com a participação das Universidades, que fazem parte da construção do acervo e da construção do material trabalhado pelos professores. O programa tinha os seguintes objetivos:

- a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores;
- b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- c) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- d) desencadear ações de formação continuada em rede.

A Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca/SEMEC, que sentiu a necessidade de um estudo de articulação para o aperfeiçoamento do professor, segue em adesão aos programas de formação continuada de professores lançados pelo MEC. A formação continuada como política nacional e municipal é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente, como pontuam os documentos.

A Formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado (Brasil, 2012, p. 1).

Todos os professores dos Anos Iniciais eram convidados a participar das formações. O foco metodológico do trabalho era concentrado nas disciplinas de Português e Matemática. Os encontros eram organizados pela Secretaria de Educação do município de Areia Branca, funcionando na modalidade semipresencial, com duração de 120 horas para cada disciplina, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações nos momentos dos encontros, sendo realizado uma vez por semana. No Quadro 6, pode-se observar as possibilidades de carga horária dos encontros.

Quadro 6 - Organização da carga horária

<b>MATEMÁTICA</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM</b>
4 horas semanais totalizando 21 encontros.	4 horas semanais totalizando 21 encontros.
Ou	Ou
8 horas quinzenais totalizando 10 encontros mais um encontro de 4 horas.	8 horas quinzenais totalizando 10 encontros mais um encontro de 4 horas.

Fonte: Brasil (2012).

Considerando o Quadro 6, a carga horária dos momentos de formação foi estabelecida em quatro horas semanais, tanto para a disciplina de português quanto para a de matemática, em dias diferentes.

#### 4.1.4 GESTAR I/ MEC

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) foi uma iniciativa de formação continuada do governo federal, destinada a atender aos professores dos anos iniciais das escolas públicas em todo o Brasil. Implementado em 2008 pela Secretaria Municipal de Areia Branca, o programa beneficiou os professores da zona urbana, porém não alcançou os demais professores da zona rural, devido às dificuldades de acesso ao transporte e ao fato de ser realizado no período noturno.

O Gestar I era um programa de formação continuada em serviço, cujo foco era "elevar a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização, quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento" (Brasil, 2007). No entanto, o município de Areia Branca carece de uma política sistemática de formação continuada. Por isso, adere aos programas do MEC, compreendendo que essa é a melhor forma de ampliar o acesso às informações e manter os professores sempre atualizados. A parceria com os colegas de trabalho visava contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do atendimento ao aluno, oferecendo estratégias e reforçando a autonomia do docente em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Gestar I, com viés na formação continuada em serviço, centralizava os trabalhos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4.1.5 Pnaic/ MEC

O Pacto Nacional pela Idade Certa tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade que estudam no ciclo de alfabetização. O município de Areia Branca,

visando garantir às crianças do ciclo de alfabetização um ensino de qualidade e uma alfabetização eficiente, aderiu ao pacto com todos os educadores, com a iniciativa de realizar formação continuada para seus professores alfabetizadores a partir da adesão em 2012. As formações iniciaram, em parceria com o governo federal, em 2013, constituindo-se em um conjunto de atividades reflexivas desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

O público atendido pelo programa foi composto por um coordenador local, dois orientadores, trinta e quatro professores alfabetizadores, dez supervisores pedagógicos e seiscentos e oitenta e três alunos da rede pública municipal. Todas as formações ocorreram no auditório da Secretaria de Educação, com encontros quinzenais aos sábados. Para melhor atender às necessidades dos educadores, o programa foi dividido em duas turmas distintas. A primeira turma era composta por 23 professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais), atuando tanto na zona rural quanto na zona urbana, enquanto a segunda turma era composta por 18 professores alfabetizadores, sendo 8 em salas multisseriadas e 10 em salas de 3º ano.

O foco principal do programa estava alinhado à Meta 5 do Plano Nacional de Educação, que é alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, encerrando o ciclo de alfabetização. Foi crucial ressaltar o esforço de articulação e o conjunto de medidas empenhadas para garantir uma melhor qualidade na alfabetização.

Apesar de todo o esforço, a taxa de alfabetização ainda carece de avanços significativos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) assumiu uma dimensão imensurável, dadas as contribuições oferecidas à sociedade, em conformidade com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

De acordo com o Guia Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), o PNAIC foi uma iniciativa que integrava ações do governo federal, estados e municípios com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, reduzir a distorção idade-série e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com foco principal na formação de professores, os profissionais da educação deveriam, além de dominar o conhecimento proposto, também desenvolver a capacidade de lidar com a gestão da sala de aula e estabelecer metas, identificar ritmos e necessidades de cada criança, implementando estratégias interventoras para garantir os direitos de aprendizagem de cada aluno.

Quanto à eficácia do PNAIC em cumprir suas metas e às contribuições deixadas no município, assim como na Escola V.N.S, infere-se que o programa foi bastante produtivo.

Entretanto, seria interessante investigar mais a fundo para avaliar o impacto concreto do programa nesse contexto educacional.

#### 4.1.6 ProAle/ SEEC/RN

A Secretaria Municipal de Areia Branca decidiu aderir ao Projeto de Alfabetização e Letramento das Escolas do Rio Grande do Norte (ProAle), em parceria com o governo do estado, com o objetivo de garantir a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e promover a formação continuada dos professores. No entanto, o programa não foi implementado devido à ausência da estrutura necessária para o seu sucesso, não sendo, portanto, efetivamente executado.

O ProAle visava atender a todos os professores do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. No entanto, a execução do projeto revelou-se carente de organização, dando a impressão de falta de estrutura e sistematização. Em alguns momentos, percebia-se que o trabalho estava sendo conduzido de maneira amadora, afastando-se do propósito inicial do projeto. A metáfora da "chuva passageira que, com o vento, se vai" ilustra que o programa foi rápido e efêmero, não permitindo tempo suficiente para sua implementação adequada e para o aproveitamento do material oferecido.

No contexto municipal, especificamente no Quadro 5, o destaque em azul ressalta as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca em 2023, que têm promovido, de maneira pontual, atividades para engajar os professores em discussões relacionadas às dinâmicas em sala de aula. Essas iniciativas visam estimular a melhoria do ambiente educacional e o aprimoramento do ensino. São elas:

#### 4.1.7 Jornadas Pedagógicas (SEMEC/ AB)

As Jornadas Pedagógicas compõem a rotina anual na agenda da Secretaria Municipal de Educação de Areia Branca. Elas acontecem, geralmente, no início do ano letivo e têm o objetivo de promover a reflexão e compartilhar as experiências, com o intuito de aperfeiçoar as ações pedagógicas. Ademais, é um momento de reencontro e acolhimento dos profissionais, além de possibilitar a análise dos resultados do ano anterior, para, em coletividade, estudá-los e propor novas oportunidades e soluções que visem proporcionar um novo caminho a seguir. Realizado pela Secretaria Municipal de Educação, esse evento abrange, comumente, todos os professores da rede municipal em um único horário e vinculado ao tema geral, que se modifica a cada ano,

com o intuito de coincidir com as aspirações dos educadores. Algumas vezes os temas são pertinentes, outras nem tanto; entretanto, o melhor de tudo é o reencontro: o abraço, o olhar, as conversações pedagógicas ou não, que surgem espontaneamente no momento.

#### 4.1.8 Oficinas pedagógicas (SEMEC/ AB)

As oficinas pedagógicas têm um caráter mais prático e dinâmico no tratamento de algumas temáticas. São atividades que permitem maior articulação dos conhecimentos, estimulam a participação e a interação, abrindo amplos espaços para discussão e construção de saberes. A riqueza das oficinas está na criatividade, na prática, no "aprender fazendo", guiados pela reflexão e avaliação das ações.

Apesar de não ser uma atividade regular no município, como todas as outras, esse movimento traz benefícios no sentido de entrecruzar os conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, permite entender que é uma oportunidade de experimentar na prática a carga rígida, genérica e formal com que se vê e se entende o processo educativo, aproveitando esse momento de criação. Rédua e Kato (2020, p. 3) explicam bem o trabalho com oficinas: "Isto é, aprender ciência pela diferença cultural, pela percepção das fronteiras entre as culturas que são construídas em diferentes racionalizações, pode ser propiciado pelo olhar e por estratégias com viés intercultural de formar professores."

A SEMEC garantiu algumas oficinas abordando temas pertinentes à realidade do município, como Meio Ambiente, Sustentabilidade e Inclusão, com público-alvo específico em um universo de pluralidades de culturas, ideias e aspirações, que emergem de suas práticas sociais e de seus discursos, respaldados pela riqueza do cotidiano escolar.

## 4.2 Formação continuada nos cotidianos<sup>8</sup> da escola: ressignificando o olhar

Acreditamos e defendemos com respaldo em Nóvoa (1999) e Gatti (2008), que as vivências escolares também se configuram como formação continuada, composta pelas reuniões pedagógicas, planejamento e outros momentos. São contextos coletivos primordiais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. É nesse espaço que acontece o refinamento, a sutileza das pequenas descobertas e aprendizagens, compondo um conjunto de saberes e fazeres na construção formativa do professor. Nesse processo formacional, ocorre a

---

<sup>8</sup> Pluralizar os cotidianos está relacionado, segundo Nilda Alves, às diversas formas de viver. As pessoas habitam espaçostempos variados, onde múltiplas diferenças caracterizam a vida humana (Alves, 2003).

transformação, o aprimoramento das linguagens, das práticas e dos comportamentos, pois a educação não se faz fora dessas trincheiras. Para reforçar esse entendimento, mobilizamos Macedo (2010, p. 146), que afirma: “encharcar é compreender em profundidade”. Assim, estar dentro do ambiente escolar é encharcar-se de saberes diversos e ter acesso às múltiplas discussões e pluralidades.

Quando as formações são promovidas e vivenciadas dentro da própria escola, elas adquirem um significado especial para o professor. A formação continuada nunca se encerra, pois é essencial para o aprimoramento docente. O compartilhamento de experiências com colegas, o trabalho coletivo e o planejamento são oportunidades vivas e plurais, que podem ser consideradas como formação continuada, no sentido de utilizar a escola como um espaço para o constante desenvolvimento profissional. Talvez essa seja a abordagem mais significativa, potente e eficaz. No entanto, indagamos: os professores se percebem nesse processo formativo? Concebem a escola e seus espaços interativos formacionais como formação continuada?

Certamente, não diferente das demais escolas, a escola V.N.S, *lócus* da minha pesquisa, precisa perceber e enfatizar as práticas de formação continuada como vivências tecidas dos/nos cotidianos da escola. Conforme Viana (2019, p. 88) quando, “pouco a pouco, vamos mergulhando nas percepções que os sujeitos abrigam do mundo da escola, logo vamos percebendo significações em relação a eles e ao próprio espaço institucional”. A escola é, portanto, o espaço que abriga e potencializa os sonhos, onde as pessoas e suas histórias de vida se entrelaçam.

Sendo assim, a formação continuada não pode se restringir a um fenômeno que entra na escola de fora para dentro; é igualmente importante reconhecer que ela também se movimenta e se desenvolve no interior da instituição. Essa dinâmica interna é de extrema relevância, pois permite a integração das práticas formativas com a realidade e as necessidades específicas da escola, dos professores e dos alunos. Ela está na escola, é parte da escola e se caracteriza a partir da significação dessas ideias nas salas de aula, nos projetos educativos, nas horas de trabalho coletivo, nas interações diárias com os estudantes. Enfim, como assevera Alves:

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão acontecendo (Alves, 2003, p. 66).

A partir do momento em que o professor compreende que vive um continuum de formação continuada, e que este se dá no grande "caldeirão" da escola, além de perceber que esta pode ser a melhor formação e, quiçá, a mais potente e importante para sua trajetória, ele passa a ser protagonista e a ter autonomia docente. A colaboração com colegas e a reflexão constante são atos de formação continuada que geram autonomia na perspectiva da escola e da sala de aula, tornando o sujeito capaz não somente de questionar problemas, mas também de desenvolver os conhecimentos necessários para resolvê-los.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO DA PRÁTICA: UM OLHAR PARA OS COTIDIANOS DA ESCOLA**

Nada a rigor tem começo e coisa alguma tem fim, já que tudo se passa em ponto numa bola; e o espaço é o avesso de um silêncio onde o mundo dá mais voltas [...] (Guimarães Rosa).

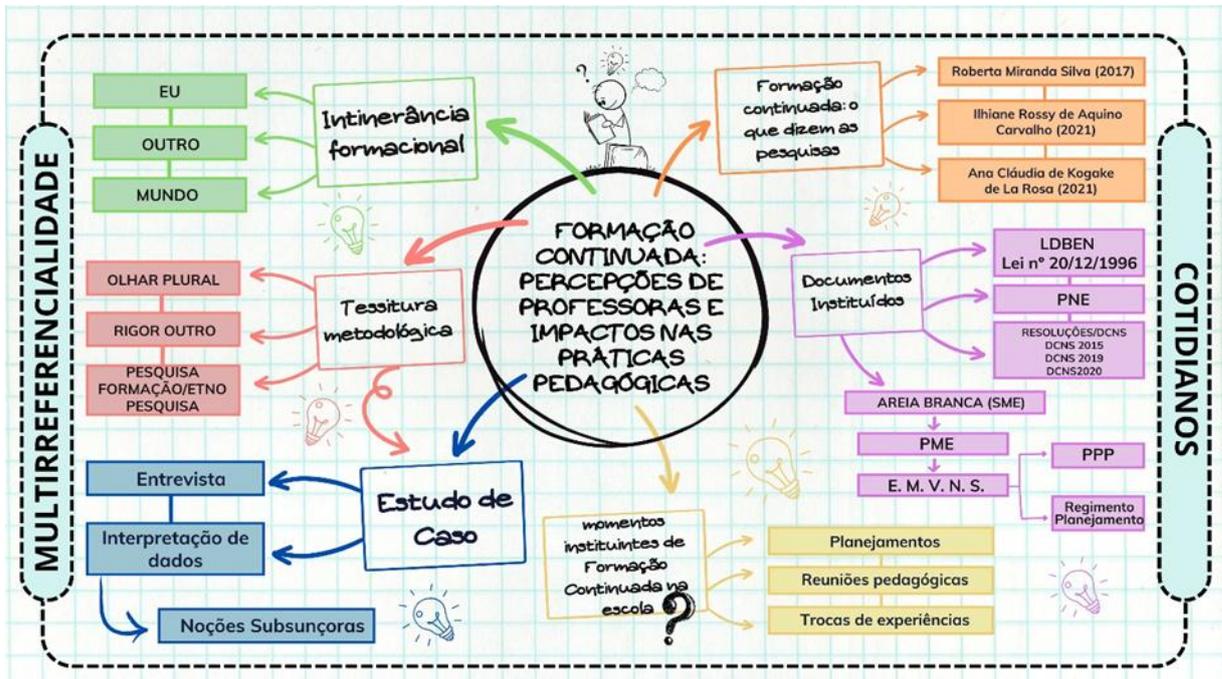
Nesta seção, serão apresentadas ideias introdutórias acerca da tessitura metodológica, objetivando situar inspirações epistemológicas e metodológicas advindas de um rigor outro na pesquisa multirreferencial e com os cotidianos. A citação de Guimarães Rosa (2017), mencionada inicialmente, sugere que o mundo e tudo o que o cerca está em constante movimento, sem seguir uma lógica linear ou regras rígidas, o que desafia a abertura às transformações e a novas experiências. É com essa perspectiva que, nesta seção, apresentamos nossa intenção metodológica.

Com base na abordagem multirreferencial (Arduino, 1998; Macedo, 2010) e na inspiração da pesquisa com os cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2015), a condução da pesquisa adota um olhar plural, um rigor outro, buscando uma hermenêutica dos acontecimentos do dia a dia na escola.

Nesse contexto, a pesquisa empírica se deu a partir da escuta atenta de duas professoras do 1º e 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola localizada em Areia Branca. Essas professoras constituem-se como atrizes centrais da investigação, considerando que o estudo de caso, método de pesquisa adotado, exige uma escuta aprofundada na busca por compreender como essas educadoras atribuem significado às formações continuadas e aos seus impactos nas práticas diárias de sala de aula, proporcionando uma visão densa e rica das experiências vivenciadas por elas.

Na Figura 5, a seguir, foi expresso o modo de caminhar na pesquisa, mobilizando um olhar plural por meio do qual foi possível inserir-se como sujeito implicado e mobilizado no processo de autoformação. A minha itinerância formacional me coloca na cena da auto-heteroeco-metaformação (Macedo 2020), perspectiva apresentada na Seção 1, que evidencia o processo de implicação na educação e na docência até chegar à problemática do estudo, com a formação continuada de professores sendo objeto desta dissertação.

Figura 5 - Tessitura metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destaca-se, na Figura 5, que o movimento da pesquisa não segue uma trajetória linear, mas sim um caminhar que se entrelaça e se tece no exercício heurístico e hermenêutico. Nesse caso, a bricolagem teórico-metodológica se dá a partir de documentos instituídos, pesquisas e estudos já realizados, entretecidos de saberes e vivências outras, construídas e percebidas nas práticas de formação e da docência. Há uma aspiração em realizar pesquisas com um rigor que transcende o convencional, especialmente ao lidar com os variados contextos que serão explorados.

Dentro desse contexto, surge a ideia da pesquisa-formação, que se inicia com a itinerância formacional, buscando compreender não apenas o eu, mas também o outro e o mundo, ou seja, a relação eu-outro-mundo, uma vez que a formação é relacional e experiencial (Macedo, 2010; Josso, 2004). Nesse mesmo processo, exploramos o contexto do instituído, tanto em nível nacional como em nível local. Buscamos também enxergar além do óbvio e do estabelecido, ampliando assim a compreensão e visão de mundo, quando se lança mão do estudo de caso.

Essa construção metodológica, inspirada nas abordagens teórico-epistemológicas da multirreferencialidade, da etnopesquisa e da pesquisa com os cotidianos demandam dispositivos metodológicos que possam explorar, de forma abrangente, o objeto de estudo, que é a formação continuada. Nesse sentido, é essencial mobilizar meios que permitam perceber as apreensões acerca do objeto da pesquisa a partir das professoras, não só trazendo uma

perspectiva plural mais aprofundada e holística da formação continuada e de seus impactos nas práticas pedagógicas, mas também levando em consideração a complexidade e a diversidade presentes nesse contexto de estudo. Diante disso, é válido salientar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (Parecer nº 6.772.206 ) e aprovada em meados do mês de abril.

Portanto, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, caracterizada como um estudo de caso (Macedo, 2010). A etnopesquisa, alinhada aos princípios da multirreferencialidade, busca acolher e aprender com as diferenças, reconhecendo a natureza heterogênea do conhecimento. Sua abordagem fenomenológica demanda vivenciar e compartilhar as experiências dos sujeitos, ou seja, tem-se como condição para a realização do estudo a observação *in lócus* e a (con)vivência com os sujeitos, visando interpretar e valorizar suas vidas cotidianas. Essa dinâmica requer invenção e criatividade na ação dos sujeitos, o que resulta na transformação de suas práticas, bem como no entrelaçamento de pensamento e de identidade cultural da formação humana (Macedo, 2010 ). Sendo assim, são necessárias a escuta sensível, a escrita densa do fenômeno observado, a realização de entrevistas, a análise do *lócus* e a implicação<sup>9</sup> dos sujeitos envolvidos no ambiente de formação dos saberes e fazeres.

### **5.1 As professoras sujeito/atrizes da/na pesquisa**

Inicialmente, as participantes da pesquisa eram duas professoras, uma do 4º ano (matutino) e outra do 3º ano (vespertino) do ensino fundamental/anos iniciais. A escolha por essas turmas deve-se ao fato de que, nessa fase, os alunos, em sua maioria, já estão alfabetizados. A intenção não era comparar os turnos, mas apropriar-se de detalhes por ocasião de cada turno ser particular. O prédio é sempre o mesmo, porém os sujeitos que vibram e dão vida são outros, singulares e diversos. Consequentemente, as situações e as ocasiões são também distintas. Daí a escolha por uma professora atuante pela manhã e outra à tarde.

No entanto, no caminhar da pesquisa, deparamo-nos com situações inesperadas. Uma professora, em função de não se sentir à vontade com a entrevista, apresentou situações contundentes e, manifestando sua subjetividade, declarou não querer participar da pesquisa. Esse comportamento é totalmente compreensivo. Para não inviabilizar o andamento da pesquisa e considerando a diversidade de professores na escola, o convite foi feito a outra professora do turno matutino. A professora foi muito atenciosa e aceitou participar da entrevista. Combinamos o dia e a hora para essa atividade e mantivemos o contato pelo WhatsApp.

---

<sup>9</sup> O conceito de implicação está ligado à ideia de autorização, ou seja, à capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo ao menos coautor do que será produzido socialmente (Ardoino, 1993, p. 122).

A escolha das professoras considerou as suas vivências e experiências<sup>10</sup>, ou seja, o tempo de trabalho nos anos iniciais, a implicação<sup>11</sup> com a escola campo de pesquisa e o exercício efetivo da docência na rede municipal. Nesse sentido, foi necessária a construção de narrativas por meio de uma descrição densa e profunda, o que possibilitou a aproximação da compreensão das percepções das participantes sobre a formação continuada. Isso foi relevante uma vez que, segundo Macedo (2010), não temos acesso direto às experiências do sujeito. Então, para que o autor possa compreender a percepção do outro, é preciso apreender em conjunto, criar relações, englobar, unir, combinar, conjugar. Tal perspectiva é complexa e envolve um denso sentido existencial e político.

As professoras em questão atuam na Escola Municipal V.N.S e são pedagogas com mais de vinte anos de experiência, o que torna valioso todo o percurso. Apesar do longo tempo dedicado à sala de aula, elas mantêm viva a esperança na educação, demonstrando uma capacidade incrível de se renovar e de buscar constantemente formas inovadoras de aprender e ensinar. Suas histórias de vida são “pedras vivas” (Josso, 2004, p. 14) e, como tantos outros professores, são a base, o sustentáculo da educação. Além disso, no processo de formar formando-se, estão em um contínuo movimento de reflexão. Como professoras de crianças com idades entre 6 anos(1º ano) e 9 anos(4º ano), lidam, cotidianamente, com alunos de culturas e lugares diferentes, que compartilham com outras crianças suas linguagens, jeitos, sentimentos, medos e brincadeiras, enriquecendo, notadamente, os currículos e o cotidiano da escola.

O trabalho das professoras é enriquecido por uma variedade de experiências e perspectivas singulares, o que as impulsiona a lidar com o inusitado, a valorizar a natureza subjetiva e heterogênea dos alunos. Além disso, esse contexto permite que elas se engajem num processo reflexivo. Com isso, questionam-se e implicam-se, buscando entendimento e trazendo à tona as questões do cotidiano. Nesse sentido, destacamos que:

[...] qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes as redes cotidianas. Isso posto, precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas [...] (Ferraço; Alves, 2015, p. 308).

---

<sup>10</sup> Os sujeitos da pesquisa e a justificativa das suas vivências/experiências serão apresentados na seção 5.

<sup>11</sup> Esse termo, apresentado nesta desta dissertação, remete aos vínculos existenciais e experienciais, de âmbito subjetivo, pelos quais os sujeitos pensam e significam as suas vivências e experiências no espaço escolar.

Quando o processo é constituído a partir da valorização dessas relações entre os sujeitos da instituição, visto que não há mais espaço para a individualização e para o tratamento dos conhecimentos de forma mecanizada e engessada, surgem os sujeitos implicados com a sua formação. No tocante ao presente estudo, esses sujeitos são as professoras participantes. A letra da música "Coração Vazio", interpretada pela banda Capital Inicial, ressoa de forma significativa diante desse cenário, uma vez que destaca a importância de seguir em frente, superar desafios e recomeçar. Esses versos levam à reflexão sobre a jornada de superação e aprendizado que permeia a vida e a educação, como se cada experiência, por mais casual que pareça, tecesse os fios do nosso destino.

Deixo o vento me mostrar  
 O caminho pra voltar  
 Eu esqueço, eu me movo, eu me levanto e vou de novo  
 Tudo sempre por acaso  
 Tudo sempre por um fio (Capital inicial).

Essa música inspira a pensar que, entre tantas coisas, os professores e em especial as professoras do 1º e 4º anos do ensino fundamental/anos iniciais fazem história, tecem currículo e se reinventam no movimento de pensar e fazer a prática docente.

## **5.2 *Lócus* e natureza da pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal de Areia Branca que vai ser denominada pela sigla V.N.S. Por meio desta, foi possível desenvolver um olhar mais íntimo com os sujeitos que fazem parte do grupo social pesquisado. Observar os indivíduos *in situ*<sup>12</sup>, é primordial para as primeiras descobertas da pesquisa. Nas palavras de Macedo (2010, p. 85), “[...] o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos inusitados sempre em devir [...]”. A imersão na instituição que constituiu o campo de pesquisa, a Escola N.S, faz-se necessária e importante para a compreensão do sentido desta pesquisa. Estar nos bastidores da escola em questão é deparar-se com as tramas, com as coisas íntimas, secretas, particulares e singulares que não se encontram em outra escola, porque cada escola é única.

---

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Macedo (2010). Significa “no lugar” ou “no local”, isto é, consiste em lançar mão da observação íntima de certos aspectos importantes para as ciências sociais.

De acordo com Macedo (2010), o primeiro contato requer cuidado e organização. Esse momento deve ser pensado primeiramente para apresentar a intenção da pesquisa para o grupo. Desse modo, deve haver o distanciamento dos preconceitos e a aproximação da sensibilidade, visto que o pesquisador precisa manter contato com os sujeitos que contribuirão, sobremaneira, com a inteligibilidade do fenômeno em estudo. A Escola Municipal V.N.S é esse espaço de enredo, ambiente propício onde as narrativas de vida e formação acontecem. Nesse momento, abre-se espaço para o esforço e a busca incessante do entendimento dos fatos reais e como eles se dão no cotidiano da vida na instituição. O cotidiano é a vida como ela é (Alves, 2003), com as suas táticas, estranhezas, criatividade e relações, sendo este uma rede de “saberes-fazer” (Alves, 2018, p. 92) que constituem o sujeito e que consideram o cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessa rede.

Na Figura 6, a seguir, apresentamos a escola V.N.S, situada na Rua Coronel Fausto, no Centro da cidade de Areia Branca/RN. O prédio central é composto por seis salas de aula destinadas ao atendimento dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, cozinha, sala de informática (em processo de instalação) e sala dos professores. Em frente ao prédio central, atravessando a faixa de pedestre, há um anexo onde funciona a secretaria da escola, sala de leitura, cinco salas de aula e cozinha para atendimento dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme informado no Plano Político Pedagógico (PPP).

Figura 6 - Escola Municipal V.N.S, localizada em Areia Branca



Fonte: Portal Escolas (2024).

Observa-se que o espaço consiste em uma estrutura ou mesmo um traço arquitetônico notadamente diferente de um prédio escolar. Além disso, as condições físicas podem ser

consideradas inapropriadas, uma vez que divergem do modelo aceitável, divulgado pelo Ministério da Educação/MEC, e instalações precárias desgastadas com o tempo.

Em face desses desafios, buscam-se alternativas para que a escola possa exercer sua verdadeira função de educar e preparar o indivíduo para o exercício da cidadania. Por outro lado, essa estrutura estática, fria e corroída em nada diminui a luta e o prazer em tornar essa mesma escola vibrante, um espaço de qualidade e que oferece possibilidades outras. Sendo assim, em conformidade com o PPP de 2023, a Escola Municipal V.N.S não se rende ao pessimismo e ao determinismo. Esse pensamento tem feito a escola ser reconhecida na cidade por ser atrativa; não pela sua estrutura arquitetônica, mas pelos jeitos, forma e sentidos de tornar a educação um processo valioso na vida de cada indivíduo que frequenta a instituição.

A escola V.N.S é singular devido à sua organização e aos contratempos indelevelmente marcantes. Além disso, é plural por valorizar as relações em um processo social que reconhece a escola como promotora de ascensão social. Embora o espaço físico seja muito importante, não determina o fluxo e a qualidade do ensino-aprendizagem. Contudo, a escola é muito solicitada e possui um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade. Trata-se de uma instituição que dispõe de espaços limitados, haja vista que não possui um pátio para conversas informais durante o intervalo, quadra, jardim e instalações sanitárias adequadas. Ao percorrer todos esses espaços, é possível observar com sensibilidade os movimentos cotidianos, o vaivém das aulas e a dedicação dos profissionais que se ocupam com a engrenagem escolar.

Na Tabela 1, a seguir, é possível observar a evolução gradual da matrícula nos últimos quatro anos na escola em questão.

Tabela 1 - Matrícula da Escola Municipal V.N.S.

INDICADORES	2019		2020*		2021*		2022**	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Matrícula	463	-	536	-	565	-	597	-
Aprovação	384	90%	100%	100%	554	99.9%	469	87%
Reprovação	42	10%	-	-	1	0,1%	83	13%
Abandono	21	04%	-	-	07	1.2%	5	0,1%
Mat. Final	426	-	536	-	555	-	552	-

\*Período pandêmico com aulas remotas.  
\*\*Fonte: SIPEEscolar

Fonte: Escola Municipal V.N.S (2024).

Conforme se observa, houve um progresso constante de 2019 a 2021, tendo em vista um aumento significativo nos índices de 2021. No entanto, em 2022, houve uma leve queda na matrícula final, mas a situação se manteve equilibrada. Essa análise revela a importância de

compreender as variações ao longo do tempo e suas possíveis influências no contexto educacional da escola.

Como toda escola pública brasileira, a Escola Municipal V.N.S enfrenta muitos desafios, conforme sinalizado no seu PPP. No entanto, destaca-se pela sua determinação e força, pois vai além do simples ato de ensinar. Seu objetivo é formar indivíduos críticos, capazes de refletir sobre as questões sociais, identificar seu papel na sociedade e buscar soluções para essas problemáticas. Com isso, infere-se que o sucesso da escola pública não está somente nas paredes, no concreto ou na disponibilidade de um prédio bonito, embora estes sejam recursos importantes. Quem não se sente bem trabalhando em espaços pensados e planejados para o ato de ensinar e aprender? Entretanto, é fundamental deixar registrado que o caráter criativo e impulsivo de se arriscar pode projetar os indivíduos para frente, pois uma escola constitui-se por meio de todas as pessoas que trabalham, estudam e, juntas, contribuem para que seja viva e vibrante.

### 5.2.1 Estudo de caso e escuta sensível

Com características qualitativas, o estudo de caso se dá pelo contato singular e pela busca sensível das descobertas do conhecimento, por meio das indagações e respostas. O pesquisador nessas condições segue “valorizando a interpretação dos contextos, retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado” (Macedo 2010, p. 88). Esse olhar intimista permite ir ao fundo no mar das incertezas e trazer para a superfície as experiências, os relatos, as preocupações, as angústias e alegrias que constroem a vida cotidiana das professoras, sujeitos centrais da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma das melhores estratégias de observação das ocorrências e de compreensão dos fenômenos.

O estudo de caso, como opção metodológica, conduz o pesquisador, de forma consciente, à percepção de que esse movimento envolve processos que não estão acabados, pois lida constantemente com a singularidade e a pluralidade dos sujeitos e contextos. Nessa perspectiva, consideramos que o conhecimento é construído de maneira contínua e a todo momento. Nessa relação, torna-se significativo o caminho percorrido pelo pesquisador, que deve adotar uma postura curiosa, concentrada e atenta à observação dos acontecimentos da realidade, dedicando-se a compreender as informações que emergem ao longo desse processo. Aqui, é pertinente retomar as considerações de Macedo (2010, p. 91): “[...] busca-se, ademais, nos estudos de caso de inspiração fenomenológica, a pertinência do detalhe que o edifica e da

singularidade que o marca, identifica-o e “referencializa-o”, sem cair nos “regularismos” e “formismos” das perspectivas positivistas [...].

Nesse sentido, o desenvolvimento do estudo de caso com as professoras do ensino fundamental/anos iniciais foi essencial para amalgamar as informações, já que ele foi tratado como algo próprio e singular, privilegiando as relações e as reações acerca do objeto estudado sem preocupação com a ordem e as regras. Para compreender as impressões iniciais das professoras sobre a formação continuada na vivência de suas práticas pedagógicas, foi necessário organizar o tempo e o espaço para que as participantes, por meio das entrevistas, pudessem se sentir seguras e à vontade para colaborar. Além disso, utilizamos um roteiro flexível e aberto, que pudesse favorecer o diálogo e as conversas sobre suas experiências com as formações continuadas.

Para tanto, a escuta sensível (Macedo, 2010) foi uma estratégia utilizada com o intuito de captar informações. Por meio dessa prática, abriu-se espaço para conversações genuínas, posto que as professoras envolvidas, autoras e praticantes no contexto em que estão inseridas, detêm a agudeza do pensamento, da prática e da linguagem no que diz respeito à formação e à sala de aula. Logo, respeitar e valorizar esses feitos, oportunizando às professoras a narrativa de suas ações e sentimentos, desnudando-se dos preceitos fechados e acabados, mostrando como elas de fato são, configurou-se como condição essencial para a compreensão do fenômeno em estudo.

Nessa perspectiva, transformar a escuta em narrativa, além de interpretá-la, exigiu do pesquisador mais que um esforço de escrita puramente descritiva. Requereu a sensibilidade, a delicadeza de uma escrita esmerada, rigorosa e respeitosa em relação aos sentimentos e às percepções das professoras.

### 5.2.2 Entrevista semiestruturada

Com o objetivo de captar a escuta dos sujeitos, a entrevista é um dispositivo que pode ser utilizado para a construção de narrativas junto aos sujeitos pesquisados. Esse recurso estabelece um elo de proximidade por meio da linguagem (Macedo, 2010), torna-se um instrumento marcante na interação e permite captar informações preciosas sobre o objeto pesquisado. Então, escutar as professoras do 1º e 4º anos sobre o objeto de pesquisa pode proporcionar o acesso a informações valiosas para a pesquisa, considerando as vivências e experiências que elas acumularam ao longo de suas carreiras. Esse momento de interação,

diálogo e construção de percepções pode contribuir significativamente para melhorar a compreensão do tema em questão.

A linguagem, como meio de interação, carrega consigo uma variedade de expressões. Segundo Macedo (2010, p. 103), "[...] a linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso [...]". Em outras palavras, a linguagem, em toda a sua expressão, é a via da comunicação e do entendimento, criando canais de aproximação e significados.

A entrevista semiestruturada está situada em um ponto intermediário entre a imprevisibilidade e a organização dos momentos de conversação com as professoras. Esse mecanismo permite variabilidade e mutação das ocorrências, construindo espaços para que as participantes possam expor o seu entendimento acerca do objeto e das suas convicções. Assim, a pesquisadora deve estar atenta aos detalhes, tais como: o comportamento, as expressões faciais e corporais. Com isso, busca-se captar todas as pistas que possam revelar as percepções das professoras acerca das formações continuadas e dos seus impactos em suas práticas. Essa atenção aos detalhes e sensibilidade são essenciais para enriquecer a compreensão do tema em estudo.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar o caráter organizado e sistemático da entrevista. O uso desse mecanismo não tem a intenção de engessar e controlar a conversação, tampouco se limita a ser um mero coletor instrumental de informação (Macedo, 2010). A entrevista é aberta e flexível, porém orientada, com direção e objetivos bem definidos, a fim de que cada momento seja relevante e proporcione grandes aprendizagens. Para isso, a entrevista foi organizada em dois momentos: o primeiro foi dedicado à breve apresentação da pesquisa e sua intencionalidade, incluindo a importância da contribuição das professoras para a inteligibilidade do fenômeno em estudo. Este foi também um momento para conhecer as professoras, considerando informações como nome, idade, tempo de serviço, formação acadêmica e experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a entrevista proporcionou uma fluidez na conversação, de modo que uma questão levava a outra, permitindo também a retomada a termos, perguntas e outras situações próprias desse momento.

Após isso, dando continuidade à entrevista, utilizamos um roteiro que incluiu questões e temas como ponto de partida para o diálogo. Nosso objetivo foi construir narrativas acerca das percepções das professoras sobre a formação continuada e sua relevância para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nesse momento, foi essencial a apresentação de questionamentos que pudessem enriquecer as conversas entre a pesquisadora e as professoras,

contribuindo para uma reflexão aprofundada sobre esse tema tão significativo para a prática educativa. Em uma conversa aberta, buscamos compreender os seguintes aspectos:

- a) O que vem a sua mente quando pensa no exercício da docência?
- b) Quais os principais desafios, prazeres e satisfações?
- c) Você tem participado de formações continuadas? Quais?
- d) Para você, o que é formação continuada? Ela tem contribuído com sua prática em sala de aula?
- e) Como tem sido essa contribuição?
- f) Você considera que as políticas de formação continuada atendem às suas necessidades como professora?
- g) Quais são os seus anseios e expectativas em relação à formação continuada?
- h) Como as formações continuadas poderiam ter mais impacto positivo para o ensino-aprendizagem?
- i) Gostaria de sugerir temáticas que considera fundamentais para o seu fazer pedagógico?

As entrevistas não são estáticas, são dinâmicas, possibilitando que, no desenrolar das interações, haja envolvimento com os sujeitos, observação atenta, percepção e sensibilidade em relação às situações. Esses elementos são fundamentais para construir a essência deste trabalho, pois permitem uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas das professoras.

### 5.2.3 Construindo os dados

O período da construção de dados, por meio das entrevistas, aconteceu nos meses de junho e julho, em duas etapas, respeitando o tempo das professoras. Vale salientar que as professoras não residem na mesma cidade em que trabalham, por isso, foi necessário adequar o momento da entrevista aos horários solicitados pelas profissionais. Assim, os encontros ficaram agendados sempre pela manhã, uma vez que elas estavam em sala de aula neste turno.

A intenção da pesquisa foi apresentada de forma breve e recebida com atenção e disposição pelas professoras, o que colaborou para o desenvolvimento do estudo. A gestão mostrou-se solícita, articulando horários e apoio para garantir tranquilidade durante a participação das professoras. Mesmo tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido -TCLE (Apêndice A), visando assegurar a confidencialidade das participantes, os nomes das professoras foram substituídos por pseudônimos.

Optou-se por atribuir às participantes, nomes de flores que a pesquisadora cultiva em sua casa, tendo em vista que se sente encantada pelas plantas. As flores transcendem o mero anonimato e adentram o universo da poesia e da filosofia. Além disso, cada flor, como um símbolo, carrega consigo a essência da existência, a efemeridade da vida e a beleza que floresce mesmo nas condições mais adversas. Assim como elas desabrocham sob a luz do sol, as professoras, sob o manto da invisibilidade, desabrocham com resiliência e dedicação. Nesse sentido, cada pseudônimo é uma metáfora para a jornada de ensinar e aprender. A Rosa do deserto, por exemplo, representa os desafios superados; a Bougainvillea, com sua explosão de cores vibrantes, possui uma durabilidade impressionante. São leves e finas, o que as tornam muito versáteis. Essa versatilidade simboliza as formas e jeitos do saber compartilhado das professoras; a efêmera existência e a busca incessante pelo saber.

A primeira entrevista foi realizada com a Professora Rosa do deserto, individualmente, para evitar possíveis contratempos. Ela trabalha com uma turma de 4º ano, no turno matutino, atendendo crianças que têm, em sua maioria, 9 anos de idade. Nessa fase, de acordo com a BNCC (Brasil, 2016), além de ocorrer a consolidação das aprendizagens obtidas nos anos/séries anteriores, acontece o alargamento das práticas de linguagens e a autonomia intelectual, permitindo que lidem com as mais diversas situações relacionadas ao outro, à sua história, à cultura, às tecnologias e ao ambiente.

A segunda entrevista foi feita com a Professora Bougainvillea, que leciona para uma turma do 1º ano do ensino fundamental, composta por crianças de 6 anos que estão na fase inicial de leitura e escrita. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve focar na alfabetização, proporcionando amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética. Isso deve ser feito de maneira articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, bem como ao envolvimento dos alunos em práticas diversificadas de letramento.

As entrevistas foram gravadas em áudio, conforme a aceitação das professoras, e posteriormente foram transcritas com a ajuda da função transcrição do word. Não foi uma tarefa fácil, tendo em vista as lacunas da transcrição provocadas em função da ferramenta mobilizada. Foi necessário fazer uma releitura para os ajustes no texto. Para torná-lo fidedigno, foi preciso escutar os áudios repetidamente, a fim de preencher os espaços e dar sentido ao texto.

## **6 AROMAS E SABERES: SEMENTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO OLHAR DAS PROFESSORAS E SEU FLORESCER NO COTIDIANO ESCOLAR**

Sem viagem não há conhecimento (Nóvoa, 2015, p. 14).

Para iniciar esta seção, é oportuno citar o conselho de Nóvoa (2015, p. 14): “Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurcam os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a sua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento”. Sugerimos, com isso, que é preciso estar atento ao inesperado da viagem e do caminho, mas sem permitir que isso ou mesmo os acontecimentos representem impedimento, gerando medo e desistência do percurso a seguir. Partindo dessas inspirações, atentar-se-á para o processo de interpretação dos dados, que requer dedicação, sensibilidade e, sobretudo, uma escuta atenta e sensível às narrativas das professoras.

A busca empreendida neste estudo teve como um de seus principais objetivos a percepção das professoras sobre formação continuada, analisada por meio das entrevistas realizadas. Essa discussão central – que considera não só as falas das professoras, mas também o olhar, o tom da voz e a inquietação corporal das participantes – revela o desejo e a necessidade de mergulhar em algo diferente. No entanto, isso não sugere uma falta de rigor ou de planejamento e regularidade, mas indica uma inquietação quanto a algo que as desafiem, estimulem e motivem.

Isso implica pensar, analisar e interpretar esse momento a partir de uma “triangulação ampliada” (Macedo, 2009, p. 101) pela riqueza da transversalidade dos conhecimentos. Essa triangulação foi mobilizada com o intuito de aprofundar e garantir rigor metodológico na pesquisa qualitativa, explorando perspectivas diversas, amplas e contextualizadas do fenômeno observado. Essa abordagem foi a base da análise de documentos institucionais e da interação entre a pesquisadora e as participantes do estudo. Tal interação pautou-se no caminho hermenêutico das narrativas e do cotidiano das professoras, no intento de chegar à compreensão acerca das formações continuadas. Esse jeito de interpretar os dados através da triangulação amplia as possibilidades de compreensão do contexto a que se tem acesso sem restringir ou anular informações. Sem subjugar um saber ao outro e compreendendo a noção de construção contínua, é importante frisar que

[...] compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é tratar compreensivamente (sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética, política) com toda a

existência se colocando em movimento, em mudança, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo [...] (Macedo, 2016, p. 29).

Nessa perspectiva, é importante destacar que as falas dos participantes desempenharam um papel fundamental na interpretação dos dados. As leituras e interpretações da realidade escolar, levando em conta suas nuances e “táticas”, revelam formas de agir e encontrar soluções diante da escassez de recursos materiais na escola. Embora essas atitudes não alterem o sistema em si, abrir as portas para desbravar esses conceitos demonstra a densidade das “táticas” e “estratégias”. Para Certeau (1994), as táticas são utilizadas pelos “mais fracos”<sup>13</sup>, que buscam jogar o jogo reinventando-se e aproveitando as brechas e oportunidades para forjar astúcias. Já as estratégias pertencem ao domínio dos “fortes”, uma vez que têm como base a manutenção do sistema.

A formação continuada como mecanismo ou instrumento de revitalização dos saberes dos professores ocorre (ou ao menos deveria ocorrer) em um processo permanente de análise crítico-reflexiva, tendo em vista a busca pelo entendimento acerca dos contextos reais que se movimentam no dia a dia da escola. Sob a ótica da professora Rosa do deserto, a formação continuada é percebida como:

*[...] uma perspectiva de melhoria na minha profissão e na minha prática em sala. Porque a gente tem que todo dia, a gente tem que estudar, a gente tem que ir buscar, a gente tem que inovar pra que a gente possa ver e ter uma educação de qualidade. Mas, sem a nossa formação, a gente fica na mesmice [...]* (Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).

A tônica revelada no trecho da entrevista é apresentada nas palavras *innovar* e *mesmice*. Rosa do deserto deixa claro que é necessário estar em permanente construção do saber para manter-se sempre atualizada. A formação continuada é essa atividade que possibilita a leitura, a busca e a inovação. Caso contrário, as atividades diárias de sala de aula e de formação do professor tornam-se repetitivas.

“Inovar” e “mesmice” representam uma dicotomia que oscila entre o desejo de buscar novidades ao desafio de se reinventar e se desprender da monotonia pedagógica. Nesse contexto, a educação, composta por pessoas e permeada de saberes, exige mais do que a

---

<sup>13</sup> Em Certeau (1998), encontra-se a noção de lugar, estratégia e tática. Para o autor, o espaço é um lugar praticado. Os sujeitos habitam os lugares por meio de práticas cotidianas, transformando-os diariamente em micro ações oportunas que não rompem com os lugares de poder, mas os tornam vivos em situações de apropriação. Nesse sentido, as estratégias, do campo dos “fortes”, são mecanismos de articulação que condicionam relações de forças e dominação ao impor certa ordem a partir daquele lugar na estrutura social. Já as táticas, astúcias dos “fracos”, são atos de resistência que se desenvolvem por meio da capacidade de subverter as situações que acontecem na invisibilidade do cotidiano.

repetição de ações sem a perspectiva da ousadia e da criatividade. Sem investimentos ágeis e eficazes na execução das ações, não é possível esperar resultados extraordinários. A transformação educacional reside na coragem de inovar e na capacidade de transcender à mesmice, abraçando a mudança como um processo contínuo e dinâmico. Nesse contexto, as professoras se inventam e reinventam para melhor realizar o seu trabalho, enfrentando os desafios com criatividade e resiliência. Isso significa “[...] jogar constantemente com os acontecimentos para os transformar em ocasiões [...]” (Certeau, 1994, p. 47). Tratam-se exatamente de formas de burlar e de agir que, no entanto, não ocupam o lugar das estratégias.

Uma ideia semelhante à da professora Rosa do deserto é defendida por Bougainvillea, que deixa explícita sua percepção sobre formação continuada:

*[...] Da formação continuada, sim, sim, é uma formação, precisa receber ano a ano. Eu entendo assim, ano a ano. Sempre como a gente tem aquelas preparações da semana pedagógica e eu entendo que o professor tem que ter esse período para ele parar, para ele ter essa formação voltada para a prática dele. Então eu entendo que é necessário, é fundamental, como eu já falei anteriormente, a questão da troca de experiência também com os próprios colegas, quando a gente tá em contato com os demais. Tem essa troca, quando a gente vê o que dá certo e a gente conversa, analisa. E essa troca é muito boa. Experiências que foram positivas a gente, às vezes, claro que fala de situações, da prática do dia a dia, que a gente vê que teve um desafio, mas, porém, o que se sobressai são aquelas positivas, que nessa troca de experiência a gente analisa isso. A gente vê muito bem isso e para mim eu entendo como sendo prioridade fundamental para professor [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).*

Essas implicações manifestadas no relato da professora Bougainvillea ressaltam a importância da formação continuada: “[...] precisa receber ano a ano [...]”. Tal afirmação sinaliza que a professora defende uma formação permanente como garantia de “troca” ao realizar a seguinte afirmação: “[...] Tem essa troca, quando a gente vê o que dá certo e a gente conversa, analisa [...]”. As professoras Rosa do deserto e Bougainvillea defendem que a formação continuada contribui para a troca de experiências, para o diálogo pedagógico, fortalecendo as parcerias e possibilitando uma postura crítico-reflexiva.

Observamos, então, nessas narrativas, professoras reflexivas. Bougainvillea, por exemplo, fala e analisa: “[...] Experiências que foram positivas, a gente, às vezes, claro que fala de situações, da prática do dia a dia que a gente vê que teve um desafio, mas, porém, o que se sobressai são aquelas positivas, que nessa troca de experiência a gente analisa isso [...]”. Diante disso, inferimos que a professora se incomoda e se inquieta com as demandas educacionais. Isso a coloca numa postura de reflexão. Segundo Contreras (2002, p. 168), um

processo de “[...] reflexão crítica que recorre a uma crítica de introjeção de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciências de suas origens e de seus efeitos [...]”, pode impulsionar as profissionais a refletirem sobre o movimento cotidiano da escola. Além disso, pode levá-las a refletir acerca de situações externas, tendo em vista um cenário mais amplo da realidade educacional, posto que interfere diretamente nas relações e nas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, compreende-se que a educação é um constante processo de reflexão, conforme observado na narrativa da professora Bougainvillea:

*[...] É porque eu vejo assim, que vai dar oportunidade ao professor de refletir em cima, ele vai poder refletir e direcionar a sua prática naquele sentido ali que está sendo abordado. Então, assim, ele vai ter melhor, vai estar sendo melhor auxiliado. É com relação a isso. A gente procurar sozinho, individualmente, é uma coisa. Mas aí, a gente estando sendo auxiliado dentro de um projeto ou dentro de um programa, onde vai focar diretamente na nossa prática, é mais positivo nesse sentido pra gente [...] (professora Bougainvillea entrevista realizada em 26 de julho de 2024).*

Esse trecho explora como as práticas da reflexão e da autorreflexão são utilizadas pela professora como ferramenta para equilibrar, dosar e direcionar suas ações e interações, tanto com os alunos quanto com os colegas. Nesse sentido, destaca-se o seguinte trecho: “[...] é porque eu vejo assim, que vai dar oportunidade ao professor de refletir em cima, ele vai poder refletir e direcionar a sua prática naquele sentido ali que está sendo abordado [...]”. Ao refletir sobre suas práticas, a professora tem a oportunidade de ajustar suas abordagens, alinhando-as aos objetivos pedagógicos e contextos específicos. Isso permite que ela aperfeiçoe suas metodologias, partindo da necessidade de se aprimorar constantemente como um processo cíclico. Donald A. Schön (1992) destaca a importância da reflexão na prática docente ao afirmar que

*[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível [...] (Schön, 1992, p. 6).*

Essa exposição de Schön (1992) apresenta implicações importantes no tocante à relação entre teoria e prática, compreendendo que esses processos ocorrem como uma via de mão dupla, como dar e receber. A prática confirma a teoria, “sua encarnação” (Freire, 1996, p. 48); assim como a teoria é a concepção da prática. Desta forma, é possível estabelecer ainda uma correlação positiva entre os dizeres da professora, como em “[...] refletir e direcionar a sua prática [...]” (Professora Bougainvillea), e os ensinamentos de Freire, o que revela o elo

indissociável entre o fazer da professora, a teoria e a prática . Esse fazer é “[...] reflexão e ação. E portanto, é práxis. É transformação do mundo [...]” (Freire, 1987,p. 70) . Ademais, uma professora envolvida com a autorreflexão e a coerência entre teoria e prática ressignifica os saberes, atitudes e valores que a constituem. Nesse processo, ela traça o percurso formativo de seus alunos, reconhecendo a natureza ontológica dos sujeitos que, ao mesmo tempo, transformam e são transformados pelo exercício da docência.

Nessas narrativas, emerge um forte desejo de transformar a realidade da sala de aula e investir profundamente no processo de “autoformação” (Macedo, 2020, p. 23). Para as professoras, esse processo transcende a mera atualização profissional e as técnicas de trabalho, abrangendo uma perspectiva existencial que tenciona à transformação pessoal. As professoras se percebem como sujeitos ativos e coautores de suas vidas, realidades e contextos. Envolvidas com suas subjetividades, elas se alimentam de crenças, valores, sonhos e desejos que impulsionam suas ações e decisões. Esse compromisso com a autoformação reflete uma busca contínua por significado e impacto, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, revelando uma dedicação entranhável quanto à educação e ao desenvolvimento integral de si mesmas e de seus alunos.

Desse modo, defende-se que as professoras entrevistadas compreendem a formação continuada como um processo contínuo e regular, um verdadeiro alicerce. A ideia de que o professor apenas ensina já está ultrapassada, perdida no tempo, assim como os alunos já não são os mesmos. O professor, ao lidar com o conhecimento, não apenas transmite informações, mas revela caminhos e delinea percursos a serem trilhados. Ele facilita a jornada do aprendizado e incentiva a exploração crítica e reflexiva.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um dos elementos essenciais para um trabalho mais harmônico e ajustado, como expressa a professora Bougainvillea: “[...] *A gente procurar sozinho, individualmente, é uma coisa. Mas aí, a gente estando sendo auxiliado dentro de um projeto ou dentro de um programa, onde vai focar diretamente na nossa prática é mais positivo nesse sentido, pra gente [...]*”. Nesse sentido, as professoras também podem ser vistas como arquitetas. Mas o que as define como arquitetas? Ela é responsável pela criação dos projetos, mas o seu trabalho vai muito além de desenhar plantas de arquitetura. Uma arquiteta pensa nos detalhes e capta sensações para compor a sua criação, assim como são essas professoras. Sua base de criação consiste em construir um alicerce, uma estrutura que sustenta a prática educativa e que repousa no conhecimento, o suporte necessário para o desenvolvimento dos sujeitos.

Daí surge a necessidade de reencontrar a intenção de buscar estímulos que possibilitem, no contexto do trabalho, ousar e desempenhar suas funções de forma saudável. Saudável, neste caso, significa dispor das condições necessárias para desempenhar satisfatoriamente suas atividades. Garantir um trabalho saudável na educação requer diversas práticas, abordagens e atitudes que promovam um ambiente escolar acolhedor e colaborativo, assegurando que as educadoras se sintam apoiadas e valorizadas.

A professora Bougainvillea reforça a importância da formação continuada ao afirmar que “[...] *Vai estar sendo melhor auxiliado [...]*” em um ambiente que incentiva a inovação, a criatividade e a resiliência, permitindo que os professores se reinventem continuamente e contribuam de maneira significativa para o cotidiano escolar. Para Nóvoa (1995, p. 29), “ Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente [...]”. Percebemos, assim, que a narrativa da professora revela um desejo intenso por momentos de interação e autoformação que está fundamentado na crença de que a formação continuada estabelece essa conexão. Dessa forma, a professora demonstra que deve haver uma ponte entre a teoria e a prática, considerando a subjetividade do sujeito, bem como sua transformação pessoal, social e cultural.

### **6.1 O perfume das flores em meio às sinuosidades das políticas públicas para a formação continuada**

Em meio às complexidades e desafios das políticas públicas da educação, o perfume das flores representa a resiliência e a esperança das educadoras. As professoras exalam seu perfume mesmo nas condições mais adversas, enfrentando as curvas sinuosas e os obstáculos encontrados no ambiente escolar. A fragrância das flores representa, em sua essência, a dedicação, o compromisso e a paixão pela educação. Paixão esta que se encarna na narrativa da professora:

*[...] Primeiro, assim, de imediato, você precisa de paixão. Eu na docência, eu vejo que você tem que gostar do que você faz. Tem que ter paixão. E tem que levar é com responsabilidade, como se fosse uma missão. É dentro dessa missão, você vai procurar desenvolver bem o seu trabalho. Seu trabalho com responsabilidade. Planejando, procurando técnicas, formas de exercer da melhor maneira o seu trabalho no dia a dia. Então, como você gosta, quando você tem amor, quando você tem paixão, você faz isso de maneira leve, com prazer [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

A vibração da paixão é perceptível no relato da professora Bougainvillea ao realizar a seguinte afirmação: “[...] *you* precisa de paixão. *Eu* na docência, *eu* vejo que *you* tem que gostar do que *you* faz. *Tem* que ter paixão [...]”. Com isso, as professoras se adaptam, mas não se quebram, mantendo viva a chama do conhecimento e da transformação.

Observamos, por meio das palavras da professora, que “[...] *quando* *you* tem paixão, *you* faz isso de maneira leve, com prazer [...]”. Sendo assim, em um ambiente onde a acidez das dificuldades pode facilmente esmagar suas pétalas, a docência continua a ser um perfume de resistência e beleza. Isso revela que, mesmo com as adversidades, a educação mantém sua força e seu potencial de transformação, e que podemos superar algumas inconformidades e desafios. Dessa forma, a paixão é o que move os indivíduos, especialmente no contexto da educação, um campo tão desafiador. Trata-se, portanto, de um sentimento forte e intenso, que motiva os sujeitos a continuarem em ação.

Segundo Descartes (*apud* Lebrun, 2009, p. 12), a paixão é “[...] tudo o que se faz ou acontece de novo [...]”. No entanto, estar apaixonado não representa um impedimento para a percepção acerca das incongruências do processo. A paixão também não deve comprometer a capacidade de racionalidade, levando os sujeitos a se desviarem do conhecimento.

Em complemento, Hegel (*apud* Lebrun, 2009, p. 18) afirma que “Nada de grande se fez sem paixão”, remetendo a um modo, um jeito de condução de personalidade que norteia determinadas atividades. Assim, para atuar na área da educação é preciso paixão, considerando a grandiosidade e a dimensão dessa área, que se manifesta nas relações éticas, sociais, afetivas e políticas. Entretanto, a professora concebe a docência como uma missão, tratando ambas as palavras como sinônimas ao realizar a seguinte afirmação: “[...] *É dentro dessa missão, you* vai procurar desenvolver bem o seu trabalho [...]”. A missão, conforme destaca a professora, insere-se no campo da responsabilidade, do idílico e do dever a ser cumprido.

Nesse sentido, é essencial que as professoras reconheçam seu trabalho como uma profissão que exige e requer não apenas paixão e sonho, mas também conhecimentos técnicos, éticos e pedagógicos. Essa perspectiva permite que se percebam como profissionais da educação, e não meramente como ministradoras de aulas. No entanto, é possível perceber que a professora fala da *missão* valendo-se de uma carga ideológica ainda intrínseca às professoras. Esse viés ideológico está acompanhado de resquícios de uma educação jesuítica, controlada pela igreja da época. Sendo assim, pode-se afirmar que “[...] a gênese da profissão do professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas [...]” (Nóvoa, 1999, p. 15).

Esses achados, com base na narrativa da professora, revelam informações importantes, conforme observado no seguinte trecho:

*[...] a gente se sente realizado quando vê que a criança consegue aprender. Quando você usa as suas metodologias, que você vê, conseguindo seus objetivos, sendo realizado. O prazer, ver a criança, descobrir uma palavra. A alegria da criança de conseguir ler, escrever. Porque você ajudou. Você conseguiu fazer com que aquela criança aprendesse a decodificar, conhecer uma letra. Então, isso traz um prazer, uma alegria, satisfação pra gente enquanto professora, saber que foi a gente é, que conseguiu fazer com que aquela criança chegasse no conhecimento, na aprendizagem é da maneira como você facilitou para que ela conseguisse atingir a aprendizagem [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).*

O primeiro momento da alfabetização é importantíssimo por representar o ponto de partida em que as crianças adquirem as aprendizagens essenciais dessa fase. Esse desenvolvimento inicial é determinante para que elas acompanhem com sucesso as etapas seguintes de sua jornada educacional. Sendo assim, é fundamental evidenciar e valorizar o papel incansável da professora no processo de alfabetização, um aspecto que ela nunca perde de vista.

Principalmente para a Bougainvillea, que é professora do 1º ano do ensino fundamental/anos iniciais, ser professora durante o processo de alfabetização é estar sempre em estado de acontecimento, já que tudo é novo e, de repente, as situações podem mudar. Estas transformam-se em virtude do fato de que as crianças estão biologicamente, socialmente e culturalmente em desenvolvimento. Tais transformações repercutem diretamente na aprendizagem, que vai muito além de ler e escrever, pois também envolve o desenvolvimento de habilidades, sociabilidade, identidade, relações consigo e com os outros.

Nesse contexto, acontecimento significa “[...] aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação [...]” (Macedo, 2016, p. 30). Nessa perspectiva, a professora se percebe tomada por um ímpeto, pelo clique de um trabalho processual, que demanda dedicação e muitos momentos de planejamento, conforme afirma no seguinte trecho: “[...]O prazer, ver a criança, descobrir uma palavra. A alegria da criança de conseguir ler, escrever. Porque você ajudou. Você conseguiu fazer com que aquela criança aprendesse a decodificar, conhecer uma letra [...]”. Esse trabalho também demanda insistência na efetivação de um exercício que é singular e plural ao mesmo tempo, considerando que cada criança tem seu ritmo e aprende de forma diferente. Relatos como esse são evidenciados nos momentos de formação e em encontros com os colegas, que motivam uns aos outros ao expressar seu contentamento em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido proporciona à professora momentos de grande satisfação e prazer, tendo em vista a consciência de que foi fundamental para que a criança

alcançasse o conhecimento e a aprendizagem. Essa satisfação manifesta-se em sua narrativa ao realizar a seguinte afirmação: “[...] *saber que foi a gente é, que conseguiu fazer com que aquela criança chegasse no conhecimento, na aprendizagem é da maneira como você facilitou para que ela conseguisse atingir a aprendizagem [...]*”. Pode-se inferir dessas palavras que a formação continuada de professores é um dos caminhos essenciais para que possam ampliar seus conhecimentos teóricos, técnicos e pedagógicos, permitindo-lhes realizar um trabalho mais fundamentado, coeso e com maior garantia de promoção da aprendizagem.

O percurso da alfabetização inicia-se no 1º ano (com crianças de 6 anos) e se estende até o 2º ano (com crianças de 7 anos), conforme esclarecido na BNCC. Nesses dois primeiros anos, os professores se dedicam com afinco a realizar o trabalho de alfabetização, utilizando metodologias que possam desenvolver e oportunizar aos seus alunos o contato com a leitura, a escrita, os conhecimentos matemáticos e o desenvolvimento de outros conhecimentos.

No tocante a esse trabalho, observamos que a professora demonstra satisfação ao destacar as conquistas obtidas pelos alunos, por meio de ações didáticas planejadas. Isso está expresso no seguinte trecho: “[...] *quando você usa as suas metodologias, que você vê conseguindo seus objetivos, sendo realizado[...]*”. A metodologia, definida pela professora como a maneira com que se facilita a aprendizagem do aluno, é uma das etapas fundamentais do planejamento e contribui para o alcance dos objetivos educacionais. Isso indica que os professores se constituem em colaboração com o outro, em momentos coletivos, como parceiros e/ou colegas que vivenciam ações cotidianas similares.

Nessa etapa, os professores concentram técnicas, recursos didáticos, diversas atividades e estratégias para alcançar os objetivos. Portanto, é possível afirmar que, na metodologia, estão incluídos os objetivos, a avaliação e, em essência, todo o planejamento. A metodologia requer conhecimento acerca do assunto, dos alunos e também do que a escola pode oferecer para que a professora possa elaborar um planejamento mais assertivo. Isso permite, durante as aulas, uma maior participação e envolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Embora não seja garantia de sucesso, um planejamento bem articulado reduz as chances de problemas, tornando as aulas mais interessantes e agradáveis. Nos momentos de formação, esse recurso pode ser extremamente enriquecedor, pois promove a troca de saberes entre os professores, permitindo que cada um aprimore suas práticas junto aos colegas. Contudo, essa prática não ocorre de forma regular. Na sua narrativa, a professora Rosa do deserto evidencia essa fragilidade da instituição:

*[...] Falta de interesse do poder público em investir na educação. Você vê as estruturas das nossas escolas. Caindo aos pedaços, vou até usar essas palavras. Você não tem uma folha que possa usar, com seu aluno para fazer uma atividade diferenciada. Você não tem. Alunos aqui do 4º ano que estão com defasagem grande de aprendizagem e você quer fazer uma atividade, faz intervenção, tenta fazer uma atividade diferenciada porque não tem como você trabalhar a mesma atividade com a turma com níveis diferentes [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

Nessa jornada, a resiliência dos educadores faz diferença em um ambiente marcado pela escassez de materiais e tantas outras ausências. Conforme mencionado pela professora, “*A falta de interesse público em investir na educação [...]*” gera uma série de desafios, questões de indisciplina, desestrutura familiar, falta de recursos estruturais e pedagógicos básicos, além da ausência de uma formação continuada sólida. Ainda assim, a resistência, uma característica marcante dessas professoras, nomeadas como flores, manifesta-se de forma admirável e inspiradora: elas envergam, mas equilibram-se nos ventos fortes da desesperança e da desvalorização que, muitas vezes, tentam derrubá-las. Sendo assim, essas *professoras-flores* são fortes e permanecem firmes, perfumando um ambiente de muita acidez com sua dedicação e buscando incessantemente uma prática pedagógica atualizada.

Em meio às adversidades, essas educadoras transformam a realidade ao seu redor, cultivando um espaço de muito aprendizado. Espaço de ensinar, de aprender e ser. As sinuosidades são percebidas na narrativa da professora Rosa do deserto, ao realizar a seguinte afirmação: *[...] você vê as estruturas das nossas escolas. Caindo aos pedaços, vou até usar essas palavras [...]*. Pelo que se observou em sua narrativa, muitas situações estão envolvidas no processo da formação continuada.

Esse movimento amplia as discussões e o entendimento de que todas as oportunidades compõem um conjunto de *saberes-fazeres* da profissão docente. Ainda sob a ótica dessa professora, é possível perceber com uma certa insatisfação a inaptidão do poder público com a educação. Gatti (2013, p. 155) anuncia uma mesma perspectiva ao destacar que “a educação pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades, favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e alunos”. Nessa perspectiva, corroboramos os apontamentos de Vieira e Albuquerque (2001, p. 63), as quais, inspiradas no poeta Drummond, defendem que “[...] as leis não bastam e que os lírios não nascem das leis, nascem das pequenas cepas cotidianamente plantadas [...]”. Esse pensamento pode se relacionar à constância, ao arrojo e ao compromisso das professoras, que realizam, pouco a pouco e diariamente, a ação pedagógica. Refere-se também às pequenas situações que fazem toda diferença na vida dos educandos.

A professora percebe a importância da educação em todas as dimensões e compreende que nenhuma turma é homogênea, reconhecendo que cada aluno aprende em ritmos diferentes. Nessa perspectiva, os alunos são percebidos como sujeitos imersos em contextos distintos, que enfrentam situações políticas e sociais diversas. Com base nisso, a professora busca não excluir nenhum deles. Essa postura manifesta-se em um olhar atento e na dedicação aos [...] *Alunos aqui do 4º ano que estão com defasagem grande de aprendizagem [...]*. A professora percebe que o tempo cronológico exige ações em tempo oportuno, o qual não pode ser recuperado. Por isso, considera necessário realizar intervenções por meio de atividades diferenciadas.

Perrenoud (2013) destaca a necessidade de tratar cada criança de modo que sua diversidade cultural e seus modos de vida sejam respeitados, bem como de atender às particularidades de cada uma com especial atenção àquelas que enfrentam mais dificuldades. Nessa ótica, a professora Rosa do deserto cria momentos de atividades diferenciadas, que favorecem a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos em sua turma de 4º ano. A professora afirma que “[...] *tenta fazer uma atividade diferenciada porque não tem como você trabalhar a mesma atividade com a turma com níveis diferentes[...]*”.

Rosa do deserto exemplifica essa abordagem ao observar e absorver as experiências e práticas educativas do cotidiano, tratando-as como um conjunto de situações que favorecem o trabalho educativo. Dessa forma, ela valida e legitima uma postura docente consciente de seu papel social ao criar possibilidades outras e ao [...] *fazer uma atividade diferenciada [...]* para seu aluno, visando garantir a aprendizagem.

Desse modo, sem se dar conta, mas fazendo-se presente em seu trabalho, a professora demonstra os conceitos de igualdade e equidade, que são palavras importantes, porém distintas. Igualdade significa oferecer a todos as mesmas oportunidades independentemente das circunstâncias. Já a equidade leva em consideração as diferentes necessidades e possibilidades de cada indivíduo, a fim de formular políticas públicas e outras estratégias, garantindo que os direitos alcancem a todos. Assim, é fundamental tratar cada pessoa, nesse caso, o aluno, respeitando as suas diferenças e seu ritmo de aprendizagem.

A Figura 7, a seguir, ilustra a diferença entre igualdade e equidade. Conforme demonstrado, existe uma relação significativa entre os termos igualdade e equidade. Sendo assim, o olhar atento e sensível da professora é importante, pois permite que as crianças transformem desafios em oportunidades, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor para todos.

Figura 7 - Igualdade e equidade



Fonte: Robert Wood Johnson Foundation (2017).

Entretanto, as situações que ocorrem na escola são inúmeras e diversas. A professora enfatiza: “[...] você não tem uma folha que possa usar[...]”. Esse relato evidencia de forma clara a gravidade da situação no ambiente escolar, sinalizando a ocorrência de vários problemas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e interrompem a fluidez das aulas. Para que o professor possa ministrar uma boa aula, são necessárias condições básicas mínimas. Mas, afinal, quais são essas condições?

Primeiramente, uma boa estrutura física é essencial. Isso inclui salas de aula amplas, bem iluminadas e equipadas com mobiliário adequado. Além disso, é importante ter acesso a materiais didáticos tecnológicos, como computadores e outros recursos que possam enriquecer as aulas. O planejamento é outro suporte fundamental, assim como os conhecimentos técnicos e pedagógicos também são indispensáveis, pois permitem ao professor adaptar suas estratégias de ensino às necessidades de seus alunos. Essas premissas corroboram a ideia de que a formação continuada, essencial ao trabalho docente, precisa estar junto de políticas de valorização profissional, de condições estruturais e pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem promova as transformações necessárias.

No entanto, o cenário atual impõe inúmeras dificuldades que vão além da infraestrutura e dos recursos materiais. Realizar esse trabalho exige um grande esforço pessoal da professora,

que não se permite desistir ou fraquejar diante dos meninos e meninas que a enxergam como uma figura capaz de transformar realidades. Por isso, ela frequentemente utiliza parte do próprio salário para comprar folhas e outros materiais necessários ao alcance do seu propósito em sala de aula.

Mesmo diante de condições precárias – como uma infraestrutura inadequada, com a escola “[...] *caindo aos pedaços, salas [...]*” apertadas e superlotadas, uso ineficaz e ausência de materiais tecnológicos, salários baixos e falta de formação continuada –, a professora ainda assim cria oportunidades para atender às necessidades individuais de seus alunos, produzindo atividades diferenciadas.

Este estudo revela, a partir dessas narrativas, que a formação continuada é indispensável para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Além disso, é um dos aspectos essenciais para o enfrentamento consciente dos desafios estruturais e pedagógicos vivenciados no cotidiano escolar. Esses desafios, tão vastos no ambiente da escola pública, emergem como um rio sinuoso, ziguezagueando entre questões estruturais e pedagógicas que impactam tanto desempenho das crianças quanto a valorização do professor. Nessa perspectiva, Saviani (2008 p. 9) utiliza as metáforas do ziguezague e do pêndulo para ilustrar o caráter vulnerável oscilante das políticas educacionais:

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional [...] (Saviani, 2008, p. 9).

Cada escola pública enfrenta suas próprias dificuldades. Todavia, a formação continuada oferece um caminho por esse rio sinuoso de muitas curvas, mas que leva a grandes descobertas e reflexões. A sensação que se tem é a de que a escola pública está à deriva, sem rumo nesse navegar. No entanto, ainda existem profissionais que atuam na escola e que enfrentam sua jornada de trabalho com maestria, promovendo o crescimento intelectual e social das crianças. A beleza da docência reside nesse olhar apurado, semelhante ao de uma águia, pois consegue captar as potencialidades emergentes no solo árido das escolas públicas deste país. Com criatividade e ousadia, os educadores desenvolvem currículos (instituintes) que respeitam e valorizam as dimensões sociais, emocionais, afetivas e culturais dos seus alunos.

## 6.2 Políticas de formação continuada: sementes para o processo de mudança na educação

Durante a entrevista, as professoras demonstraram euforia e um desejo intenso de ver as mudanças acontecerem na educação, especialmente no município e na escola onde atuam. Elas são otimistas quanto ao futuro. No entanto, reconhecem a necessidade de expressar sua crítica e afirmar sua identidade no ambiente escolar, dando um “grito” em discordância às condições de ambiente e de trabalho, em uma postura de “negatividade” e “alteridade” (Macedo, 2012, p. 39 ). As professoras demonstram o desejo de “desjogar o jogo” (Macedo, 2020, p. 25), contrapondo-se ao que é determinado, a qualquer ideia e ação que não contribua para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Nesse sentido, para as participantes, o momento da entrevista foi uma oportunidade para expressar espontaneamente suas reflexões sobre diversos dilemas enfrentados no cotidiano escolar. Sendo assim, esse momento representou um espaço de liberdade durante o qual elas puderam verbalizar sentimentos e desafios guardados devido à ausência das formações continuadas.

*[...] Porque às vezes a gente começa muito bem, um projeto. Você começa muito bem e às vezes a gente para, deixa pelo caminho. Então, se for, como eu disse, da questão do Proale que a gente começou, e eu estava me sentindo muito bem. Muito riquíssima nessa questão. Quando parou! A aprendizagem que eu já tinha, o conhecimento que eu tinha, eu dei continuidade. Eu apliquei nos anos seguintes. Ficou para mim. Mas eu sinto que é necessário ter continuidade dessas práticas [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

Diante disso, compreendemos que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores [...]” (Nóvoa, 2019, p.11). Isso pode ser percebido quando a professora faz a seguinte afirmação: “[...] você começa muito bem e às vezes a gente para, deixa pelo caminho[...]”. Essa fala demonstra rastros de descontentamento. A expressão “[...]deixa pelo caminho[...]” revela que não há uma política sólida de formação continuada. Observamos, portanto, que um dos principais desafios das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito aos investimentos em formação continuada, é garantir sua continuidade.

Frequentemente, novas emendas e resoluções são introduzidas antes mesmo que as anteriores sejam plenamente implementadas. Nos últimos cinco anos, foram estabelecidas

quatro diretrizes para a educação, sendo a mais recente de 2024<sup>14</sup>. Esta substitui as anteriores. Essa constante substituição não leva em consideração a formação integral do indivíduo, que é influenciada por fatores políticos, sociais e culturais específicos de cada grupo. A professora Bougainvillea revela essa fragmentação ao afirmar: “[...] então, se for, como eu disse, da questão do PROALE que a gente começou, eu estava me sentindo muito bem. Muito riquíssima nessa questão. Quando parou! [...]”. Em consonância com a afirmação da professora, compreendemos que a constante mudança de emendas, resoluções e programas enfraquece a construção de um projeto educacional abrangente no país.

Diante desse cenário, com o tempo, essas leis perdem credibilidade, pois muitas vezes não são concretizadas, conforme previsto em sua forma legal. Exemplo disto é o Projeto de Alfabetização e Letramento (PROALE), lançado em 2020 no estado do Rio Grande do Norte, em parceria com os municípios. O objetivo do projeto era garantir o letramento e a alfabetização em Português e Matemática para os alunos das redes estadual e municipal. Um dos eixos centrais do Projeto era a formação continuada de professores, essencial para o sucesso da iniciativa. Em Areia Branca, foi realizada inicialmente uma sensibilização com os professores, promovida pela Secretaria de Educação e direcionada aos docentes do ciclo de alfabetização. De acordo com a professora Bougainvillea, a formação começou com os professores do 1º ano do ensino fundamental (anos iniciais) e seria gradualmente expandida para os demais professores. No entanto, essa ampliação não ocorreu, infelizmente.

A narrativa da professora Bougainvillea revela mais uma evidência acerca desse cenário ao afirmar: “[...] a aprendizagem que eu já tenho, o conhecimento que eu tinha, eu dei continuidade, [...], mas eu sinto que é necessário dar continuidade a essas práticas [...]”. Por meio da expressão “[...] ficou para mim [...]”, Bougainvillea expressa um saber acumulado valioso, mas ressalta a importância da formação continuada como meio de dinamizar os conhecimentos. Além disso, a professora continua: “[...] quando parou! Se começa bem [...]”. Essa expressão sugere uma ruptura que traz consequências negativas, quebrando o ritmo e a vontade de realizar as atividades.

No entanto, por meio das formações continuadas, é possível evoluir por meio do apoio mútuo entre as professoras, que constroem o seu itinerário de identidade profissional na ambiência da profissão docente. Nessa perspectiva, conforme defendido por Nóvoa (2019, p.

---

<sup>14</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2024 se inserem num contexto de algumas divergências e similaridades em relação às diretrizes de 2019. As DCNs de 2024 revogam todas as anteriores. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/divulgadas-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 12 nov. 2024.

6), “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores [...]”. Sendo assim, o trabalho dos professores da educação básica é árduo e desafiador, exigindo um suporte sólido e sustentável que fortaleça a credibilidade tanto da educação quanto dos próprios professores. Isso se justifica pelo fato de que os resultados emergem a partir do que é construído nas salas de aula.

No contexto atual de profundas transformações na educação, o professor é frequentemente visto como vilão pelas famílias, pelo sistema e pela sociedade, o que distorce o verdadeiro significado do seu trabalho. Entretanto, ele é a vítima de todo esse processo. Ao ser questionada sobre a formação continuada, foi possível perceber nitidamente no rosto da professora uma mistura de sonhos e vontade de transformar algo, o que contrasta com seu tom de voz, que expressava um certo desencanto. Este, segundo o dicionário “Só Escola”, significa desapontamento e falta de esperança em relação a algo ou alguém. Buscando compreender essas possibilidades, a professora é pontual ao expressar:

*[...] Não há formação, né! Já houve, em anos anteriores. A política é, eles trabalhavam, né! Tinha essa preocupação da formação do professor. Hoje em dia, a gente não vê essa política de formação, de dar suporte, de entender que há necessidade de inovações para que a educação possa ser uma educação de qualidade [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024).*

Nessa narrativa, a expressão “[...] não há formação, né! [...]” evidencia a ausência de políticas de formação contínua para os professores. A professora enfatiza que, sem esse suporte e sem a preocupação com a inovação, a qualidade da educação fica comprometida. Esse cenário contribui para a presença de “ranços pedagógicos” nos discursos das professoras, revelando um desencanto, algo desagradável ou mesmo situações obsoletas. Diferentes aspectos contribuem para que as professoras desenvolvam essa perspectiva. A gestão das políticas de formação continuada deixa muito a desejar. Além disso, a desvalorização do docente, desde o salário até às condições de trabalho, ainda é evidente. Muito se discute sobre esses aspectos, no entanto, não há ações efetivas que celebrem a importância do trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

### **6.3 Participação nas formações continuadas: aromas, anseios e expectativas**

Considerando o contexto anteriormente mencionado, é preciso atentar para os detalhes mais sutis, o que pode conduzir a uma postura de busca pelo conhecimento. Nesse sentido,

buscamos compreender em profundidade o ambiente escolar, captando suas tonalidades e aromas, descobrindo o que antes estava submerso e oculto. Assim, ganham relevância as vivências cotidianas das professoras, como a movimentação constante na busca por atender às demandas e situações características do ensino fundamental (anos iniciais). A professora Rosa do deserto relata que aprecia participar das formações quando elas acontecem. Ela demonstra que se envolve, interage e se sente bem ao trocar experiências e expandir seus conhecimentos. Para ela, o saber é infinito, sempre em expansão e renovação a cada nova oportunidade.

A professora consegue detalhar algumas formações das quais participou, embora não tenham sido muitas. Uma das formações bastante citadas por ela foi a que abordou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apesar de quase oito anos terem se passado, a professora falava com grande satisfação sobre o programa, destacando sua relevância para o crescimento profissional e intelectual.

*[...] Eu lembro que quando nós estávamos fazendo a formação do Pnaic eu tinha uma turma numerosa, uma turma trabalhosa, eu me desesperava, eu chorava porque eu não sabia o que fazer. Eu pensava que estava fazendo correto e na verdade eu percebi que não era leitura, não era apenas escrita, não era apenas contagem que nós tínhamos que fazer com o nosso aluno. Mas, nós precisávamos mesmo era de ver, de conhecer pra que a gente pudesse entender e mudar a nossa prática, a aceitação do aluno [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

*[...] Quando estávamos fazendo a formação do Pnaic 'Ave Maria'! Era uma formação riquíssima que a gente fez de 2012 a 2016. Foi uma experiência assim muito, muito, muito bacana, sabe, muito forte que a gente ampliou muito. A gente mudou muito as nossas práticas [...] (professora Rosa do deserto, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

Em suas memórias, a professora narra episódios difíceis ao lidar com a turma. Quando ela abre o baú das suas lembranças, chega a se emocionar. Nesse período, a Rosa do deserto trabalhava com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Era uma turma bastante desafiadora, conforme afirma a professora: “[...] uma turma numerosa, uma turma trabalhosa, eu me desesperava, eu chorava porque eu não sabia o que fazer[...]”. Nessa fase, as crianças, devem ter a oportunidade de progredir no conhecimento, ampliar as práticas de linguagem e a experiência estética e intercultural (BNCC, 2017). Entretanto, a professora enfrentava dificuldades porque a turma era muito indisciplinada, e ela não encontrava um caminho para conseguir evitar essa problemática, a qual sempre foi e será muito desafiadora para os professores, pois afeta a concentração e o desempenho dos alunos.

Segundo a professora, ela encontrou ânimo e um pouco de segurança ao participar do programa PNAIC, que a fez enxergar as situações com um outro olhar. Através do programa, ela experimentou outras metodologias e abordagens pedagógicas, o que lhe proporcionou novas perspectivas e estratégias para lidar com a indisciplina dos alunos.

Nesse contexto, o apoio dos colegas foi fundamental, pois compartilhar suas dificuldades de sala de aula e receber retornos construtivos ajudou-a a se sentir menos isolada em seus desafios. Além disso, o embasamento teórico oferecido pelo programa foi importante para que ela pudesse encarar e experimentar outras viagens, a fim de amenizar a indisciplina da sua turma. A professora afirma: “[...] nós precisávamos mesmo era de ver, de conhecer pra que a gente pudesse entender e mudar a nossa prática [...]”. Portanto, participar do PNAIC não só a encorajou a experimentar novas metodologias, mas também a embarcar em uma jornada de autodescoberta. Com o suporte teórico e prático do programa, ela conseguiu desenvolver um ambiente de aprendizagens propício que gradualmente ajudou-a a amenizar a indisciplina da turma.

A participante também mencionou que o programa, através da formação continuada, era muito rico: “[...] quando estávamos fazendo a formação do Pnaic ‘Ave Maria’! Era uma formação riquíssima que a gente fez de 2012 a 2016 [...]”. Diante disso, é possível inferir que o professor que está em constante formação e vibra como a Rosa do deserto constrói gradativamente um caminho de autoridade, conforme defendido por Freire (1995), baseado na competência e no conhecimento de sua prática profissional. No entanto, essa autoridade não deve estar desconectada da “autorização” (Ardoino, 2012, p. 27). Trata-se de uma autoridade atrelada à autorização, tendo em vista uma busca que inquieta, que “[...] instiga, na esperança que desperta [...]” (Freire, 1995, p. 93) e “[...] implica no nosso processo onde nos constituímos coautores de nós mesmos [...]” (Ardoino, 2012, p. 42).

A expressão “*Ave Maria!*”, proferida por Rosa do deserto, carrega em si uma semântica rica e profunda, cheia de admiração e frequentemente utilizada para expressar espanto, surpresa ou até mesmo algo que é extremamente impressionante. Essa expressão transmite uma carga emocional significativa, cheia de nostalgia ao mencionar o programa. Além disso, pode refletir um sentimento de satisfação.

Ademais, as falas das professoras reforçam que o PNAIC consistia em um misto de teoria e prática, trocas de experiências e de vivências. Esse programa, conforme evidenciado em uma das falas, foi bem estruturado. Incluía materiais didáticos para professores e alunos de todas as escolas, além de livros paradidáticos, jogos e outros recursos.

*[...] Enquanto profissional, me deixou mais capacitada, enquanto profissional, enquanto consciente da minha prática, da minha responsabilidade, enquanto profissional, né? De está atualizando, de estar em dias com meus planos de aula, está entendendo? De procurar de forma lúdica, trazer jogos para as crianças, dinamizar minhas aulas. Então, foi uma grande contribuição que me marcou. O PNAIC que me marcou me deixou assim, uma experiência muito boa, muito positiva [...].*

*[...] E o segundo, que também me trouxe a experiência muito boa foi o PROALI. Foram os dois últimos que eu participei. Foram as duas grandes formações que eu gostei que foram satisfatórias. Eu vi como muito positiva para a minha carreira profissional [...].*

*[...] Me auxiliou muito, me trouxe muito preparo para minhas aulas em sala de aula. Com para os meus alunos, questão de jogos, de fazer umas aulas mais lúdicas, né! Questão de ser uma prática é com responsabilidade na questão de eu saber o que que eu ia fazer com os meus alunos. A questão também da questão de eu ver os níveis da escrita dos alunos me preparou bem nesse sentido, desde a época do PNAIC, eu aprendi a questão da escrita, de analisar a escrita dos meus alunos [...] (professora Bougainvillea, entrevista realizada em 26 de julho de 2024 ).*

Dito isso, é possível afirmar que tanto Bougainvillea quanto Rosa do Deserto têm lembranças boas e considerações importantes sobre o PNAIC. No seguinte trecho, Bougainvillea revela simpatia pelo programa: “[...]me deixou mais capacitada enquanto profissional, enquanto consciente da minha prática, da minha responsabilidade enquanto profissional, né![...]”. Ao longo das entrevistas, observamos que as professoras construíram narrativas positivas sobre o PNAIC. No entanto, o programa foi encerrado em 2016. Elas expressam claramente a ausência de formações sistemáticas e regulares desde então. Ainda sobre o PNAIC, considerado pelas professoras como um dos programas mais bem estruturados do qual já participaram, Bougainvillea afirma:

*[...] eu espero, eu almejo que essas práticas assim, que esses projetos possam chegar pra gente. Eu Acredito que a gente se incomodando e cobrando eu espero que talvez, pelo fato da gente estar sentindo essa necessidade, que os nossos é pedidos possam ser atendidos, que futuramente eu Acredito que a gente possa ter sim [...] (professora Bougainvillea, em entrevista realizada no dia 26 de julho de 2024).*

Os aspectos acima mencionados favorecem o entendimento de que as professoras estão clamando por uma política de formação continuada que atenda às suas necessidades. Elas desejam que essas formações sejam sistemáticas e regulares, permitindo que se mantenham atualizadas e capazes de subsidiar os acontecimentos na escola. A respeito disso, Bougainvillea afirma: “[...]Eu Acredito que a gente se incomodando e cobrando eu espero que talvez, pelo

*fato da gente estar sentindo essa necessidade, que os nossos pedidos possam ser atendidos[...]”*. A fala da professora reflete a esperança e a urgência de que suas vozes possam ser ouvidas e essas práticas formativas voltem a fazer parte do cotidiano educacional.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) assinalam que “[...] formar-se é um processo de toda a vida [...]”. Nesse sentido, vê-se a importância da sensibilidade do professor, atrelada aos acontecimentos cotidianos da escola e à sua contínua formação. O docente é o profissional fundamental no desenvolvimento da educação e seu processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pela formação humana e a autonomia do trabalho docente.

Essa autonomia está intimamente ligada à independência, autossuficiência e liberdade. Essas expressões se movimentam e se entrelaçam ao jeito de ser e de fazer do professor. Entretanto, camuflado nessas “cortinas de fumaça”, o professor tem a falsa sensação que habita em seu processo de educar a sua liberdade de pensar, agir e refletir.

No entanto, Valério (2017) cita Contreras (2002) para esclarecer que só há autonomia “Somente se e quando os professores puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiências é que a autonomia poderia ser entendida como qualidade educativa [...]” (Contreras, 2002 *apud* Valério; Contreras, 2017, p. 328). O autor segue evidenciando algumas formas de autonomia, uma vez que esse termo é utilizado em quase todos os momentos sem sequer compreender seu uso real nas relações educacionais. Ele enfatiza que a verdadeira autonomia docente não é apenas a liberdade de escolha, mas a responsabilidade de agir com base em um conhecimento profundo e contextualizado das necessidades e realidades educacionais. Portanto, o entendimento adequado de autonomia nas relações educacionais é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes e transformadoras.

As experiências compartilhadas pelas professoras entrevistadas corroboram ainda mais a compreensão de que a formação continuada deve fazer parte do trabalho dos docentes, conforme evidenciado no seguinte trecho: “[...] *eu espero, eu almejo que essas práticas assim, que esses projetos possam chegar pra gente [...]”*. Corroboram e carimbam, ainda, a importância da formação continuada na vida cotidiana das professoras na escola. As expressões “eu espero” e “eu almejo”, utilizando a primeira pessoa do discurso, sinalizam uma força, um querer. Expressam, ainda, a esperança de que a formação continuada, junto a outras demandas da profissão docente, sejam pauta para políticas que, de fato, valorizem e busquem a qualidade da educação e sua autonomia no processo de educar.

Por fim, é válido salientar que, diante desse cenário, a escola campo da minha pesquisa consiste no palco onde as professoras dão o melhor de si. Em um cenário rústico, elas protagonizam sonhos e utopias, criando metodologias criativas e persistentes, além de atuarem através dos atos curriculares que se desdobram no cotidiano escolar.

#### **6.4 As noções subsunçoras e o protagonismo docente na escola**

As professoras, no papel de sujeitos da pesquisa, são “dados” vivos da realidade (Macedo, 2016, p. 91). Para interpretação desses dados, consideramos que, a partir da hermenêutica e das experiências que a vida e os contextos nos apresentam, construímos um rigor outro, alimentado pela fertilidade dos terrenos intelectuais. Esse processo nos possibilita uma criatividade responsável e reflexiva, em que a interpretação e a compreensão se entrelaçam, revelando a profundidade e a complexidade da condição humana. Com esse contato, chegamos aos recursos próprios da pesquisa qualitativa, como forma de organizar e sistematizar as informações.

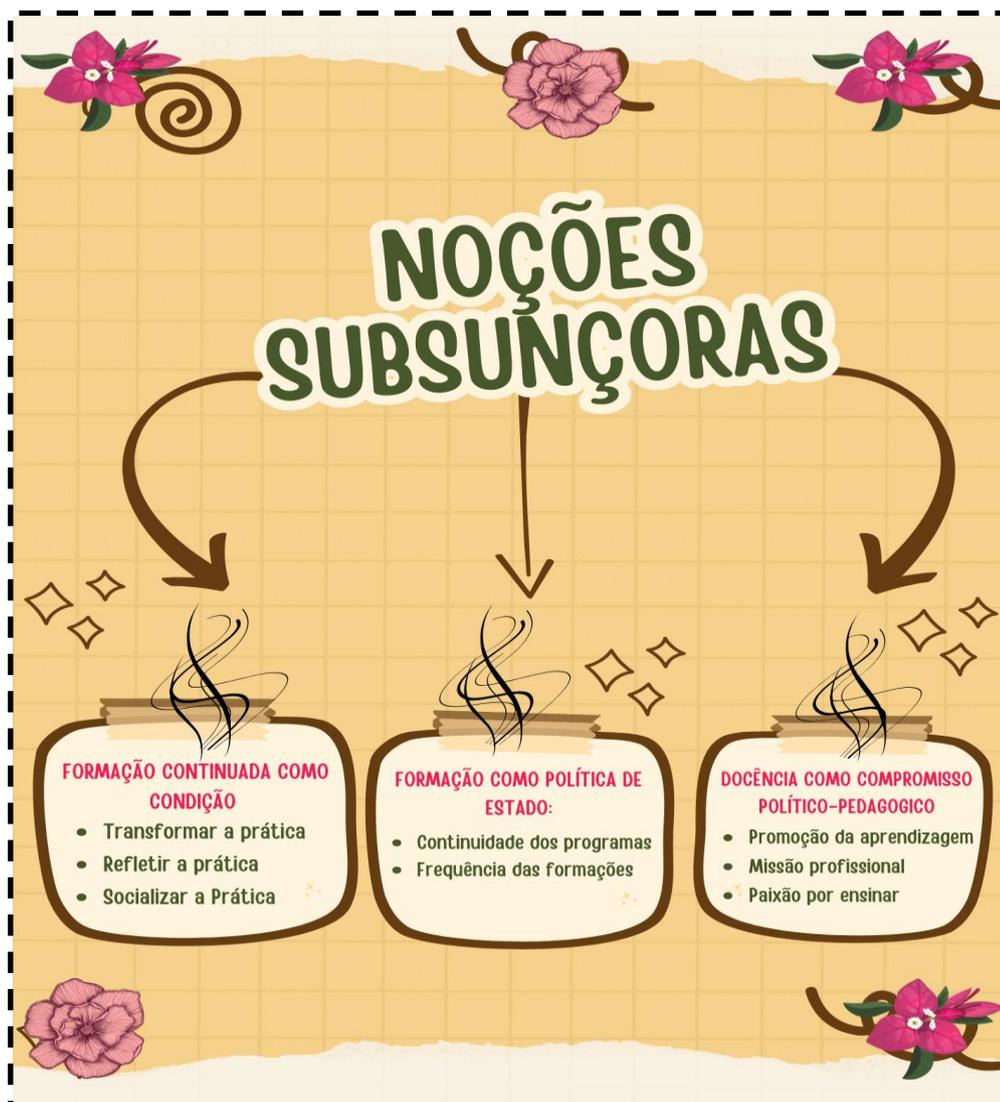
Nessa perspectiva, Macedo (2009) utiliza recursos importantes para a organização dos dados. Partimos, então, para a saturação dos dados, que é um indicativo da suficiência dos dados. Chegamos à redução ou seleção das partes mais importantes dos dados, ou seja, das narrativas das professoras. Para o processo de redução, outros mecanismos foram mobilizados: variação imaginativa: processo de explorar várias perspectivas sobre as experiências narradas pelas professoras, com o objetivo de identificar o essencial; unidades de significação: trechos mais importantes das narrativas; síntese: integração das unidades de significação em uma compreensão mais estruturada sobre formação continuada, em um processo interpretativo; noções subsunçoras: forma de reagrupar as informações, ajudando a organizar e interpretar as unidades de significação.

Essas atividades permitiram, nesse momento, organizar as informações em grupos analíticos denominados de “noções subsunçoras” (Macedo, 2009, p. 99). Trata-se de uma forma de organizar as informações, bem como as interpretações, facilitando a compreensão do *corpus* interpretativo. Desse modo, imaginar e compor as noções subsunçoras foi uma tarefa extremamente complexa, que se deu no exercício de uma heurística na qual os saberes teóricos, as narrativas dos sujeitos e a interpretação do pesquisador se cruzaram no intuito de captar as nuances dos achados da pesquisa.

Na Figura 8, a seguir, são apresentadas como achados as noções subsunçoras. Na imagem, cada pote aromático exala noções subsunçoras, com cheiros e aromas que se misturam

a partir de uma tessitura textual que envolve construção, interpretação e proposição advindas dessa inter-relação.

Figura 8 - As rosas exalam: noções subsunçoras tecidas do encontro com as professoras



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nota-se, nas falas das professoras, que a formação continuada se dá no exercício da reflexão, ressignificação, ampliação e socialização dos saberes e fazeres. Para além do instituído (leis, cursos e programas estruturados oriundos da esfera federal e estadual), reside o poder transformador das práticas que se renovam no encontro com o outro, proporcionado pelos momentos de formação continuada. Esses encontros desafiam o *status quo*, incitando reflexões e questionamentos que se dão tanto dentro quanto fora das escolas. Assim, **a formação**

**continuada como condição para transformar, refletir, socializar a prática** e dilemas da docência ganha destaque em nossos achados.

As discussões sobre a formação do professor, especialmente no âmbito da formação continuada, frequentemente revelam-se eivadas de interesses políticos e ideológicos. Essa dualidade de interesses tem fragilizado e fragmentado o processo de formação. As vivências com as formações continuadas, por sua vez, sustentam e contribuem para que essas teias se desenvolvam, quando não levam em consideração as percepções dos professores. Quando as políticas de formação continuada são interrompidas, provocam um desvio que pode desencadear uma série de problemas decorrentes dessa ausência.

Podemos, então, identificar o que impede o verdadeiro florescimento: políticas que não têm continuidade frequentemente são tratadas como caprichos de governos. Assim, a cada nova gestão, o sistema é alterado para dar lugar a outro, o que desconfigura uma política de Estado consistente, fragilizando o percurso e comprometendo a fluidez do processo formativo dos professores. Por outro lado, não podemos nos apequenar nem permanecer inertes. É essencial nos agarrarmos ao fio de mudança, habilmente tecido pela inventividade e pelas ações formativas que se manifestam em um conjunto de atividades realizadas nas escolas e, minimamente, nos espaços formativos, para que possamos avançar.

A partir dos achados, **a formação enquanto política de Estado, com desdobramentos como a continuidade dos programas e a frequência das formações**, demonstra ser um dos aspectos importantes para o fortalecimento do processo educativo. Percebeu-se, neste estudo, que a participação frequente em formações continuadas proporciona aos professores maior envolvimento, troca de experiências e apoio mútuo. A escola, como espaço central de acontecimentos, demanda momentos formativos essenciais para a construção de uma teia educacional que transcende o simples ato de ensinar e aprender, abrangendo também as subjetividades dos envolvidos. Isso se refere tanto à prática da formação continuada no município quanto aos programas federais.

Contudo, a regularidade dessas formações tem se distanciado desse processo, especialmente em âmbito local. Diante disso, torna-se um desafio a implementação efetiva de políticas públicas. Segundo as professoras, os obstáculos estão diretamente relacionados à falta de vontade política, o que resulta em deficiência de planejamento, sistematização, monitoramento e continuidade no processo de formação continuada. Diante desse cenário, é necessário que a formação se consolide como política de Estado.

Da mesma forma, **a docência, enquanto compromisso político-pedagógico, envolve a missão profissional, a paixão por ensinar** e, conseqüentemente, a promoção da

aprendizagem. Isso exige o reconhecimento da importância da escola na vida dos sujeitos. Ao abrir “a tampa do pote”, encontramos um espaço de muitas interações entre família, alunos, gestão, funcionários e professores. Nesse contexto, lidamos com as subjetividades de cada um, portanto, não se pode esquecer que educação é assunto sério, não só por suas normativas e legislação, mas também por suas implicações na formação e desenvolvimento do indivíduo.

Ao afirmar que a docência é um compromisso político-pedagógico, destaca-se a potência dessa função na construção da formação social, ética e acadêmica dos sujeitos. As constatações evidenciadas neste estudo permitiram revisitar e, em alguns casos, reafirmar conceitos a partir das narrativas das professoras. Exemplos disso são os termos “paixão” e “missão”, que inicialmente foram tratados como sinônimos. No entanto, buscamos agregar a esses conceitos uma dimensão político-pedagógica, a fim de equilibrar suas significações. Dentro dessa miscelânea de sentidos, é preciso ser movido pela paixão para que a missão possa ser cumprida com mais leveza. Em meio a essa complexidade semântica, é oportuno destacar que a educação, por meio da docência, cumpre seu papel político quando promove o diálogo, a criticidade e a transformação do sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pegadas inacabadas que foram sendo construídas ao longo deste estudo evocam uma ideia de jornada e trajetória marcadas por passos lentos, mas essenciais à construção do trabalho. Todo o processo foi delineado a fim de abrir espaço para que se pudesse construir dados para ficar frente a frente com a questão central deste estudo: quais as percepções das professoras dos anos iniciais sobre a formação continuada e como essas formações impactam suas práticas pedagógicas? Em uma pesquisa científica, entretanto, não basta apenas formular a questão ou identificar o problema, apesar de que, nesse movimento investigativo, a busca e o encontro nem sempre conduzem a respostas positivas ou definitivas, especialmente quando se lida com percepções e subjetividades.

Na tentativa de responder à questão acima apresentada, foram construídos os objetivos, que buscaram compreender as percepções das professoras sobre a formação continuada e seu impacto nas práticas pedagógicas. A análise do objeto e a identificação de suas contribuições para o desenvolvimento da ação didática das professoras foram objetivos alcançados e se mostraram essenciais para a compreensão do processo de formação continuada em Areia Branca. Observou-se que as professoras reconhecem essa ação como necessária, pois contribui significativamente para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Nesse processo, as docentes destacaram a importância do encontro com o outro, que aprimora tanto seus momentos de reflexão quanto de atuação. Em complemento, afirmaram que a interação evidencia o valor do compartilhamento de conhecimentos e experiências, enriquecendo e dando visibilidade ao trabalho pedagógico, a partir desse movimento chamado formação continuada.

Outro objetivo alcançado foi o de identificar as políticas de formação continuada em Areia Branca como uma alternativa de atualização permanente para os professores. A partir das vozes das professoras, foi possível perceber que a formação deve ser um processo contínuo, integrado ao seu cotidiano, promovendo a interação entre os pares, além de estimular a reflexão, a autoformação e a ressignificação das vivências em sala de aula. No entanto, ficou evidente a urgência em melhorar essa política em Areia Branca-RN, dando mais prioridade e visibilidade. As formações continuadas chegam ao local por meio de programas do governo federal, com adesão do município, e as professoras participam de todas as oportunidades disponíveis. Ainda assim, segundo as docentes, a implementação dessas políticas enfrenta grandes desafios no contexto local.

O olhar multirreferencial que orientou a pesquisa foi crucial para nos proporcionar uma postura interpretativa, baseada em um rigor outro (Macedo, 2009). Essa abordagem, construída

a partir de uma bricolagem, nos permitiu compreender a temática através das vivências das professoras. Reconhecemos que a construção dos dados não foi uma tarefa fácil. Foi necessário muito empenho, envolvimento e perspicácia para sofisticar os dados e ressaltar as vivências e experiências narradas pelas professoras sobre formação continuada pelo fato de lidar com as subjetividades humanas.

Este estudo foi necessário e nos levou a um lugar de conhecimentos entrelaçados pela dialogicidade em uma construção conjunta de saberes. Adentrar o espaço de Areia Branca foi um ganho incrível, pois iniciamos essa discussão em busca de um movimento local, sólido e permanente de formação continuada. Ao trazer essa temática para os espaços de uma escola pública, estamos proporcionando às professoras a oportunidade de se expressarem e se posicionarem sobre a necessidade de participar desse movimento.

Através das percepções das professoras, emergiram informações e inquietações outras que permitiram conhecer as “iniquidades” *en train de se faire* (Macedo,2010) em processo, o que conduziu a pesquisa a diferentes sentidos e inteligibilidades, à medida que se foi experienciando as relações éticas, políticas construídas pelos atores sociais na escola. Também emergiram, a partir do enredo interpretativo, as noções subsunçoras, uma forma de reagrupar as informações mais importantes. Com base nas experiências narradas pelas professoras, nos documentos instituídos e no exercício hermenêutico, chegamos a três noções subsunçoras, a saber:

- A formação continuada como condição para transformar a prática, refletir a prática e socializar a prática – Ela proporciona momentos de reflexão e troca de experiências, visando transformar o cotidiano da sala de aula.
- A formação como política de Estado, com continuidade dos programas e frequência das formações – Esse processo destaca a importância de se estabelecerem políticas efetivas e sólidas para a formação contínua dos docentes;
- A docência como compromisso político-pedagógico com promoção da aprendizagem, missão profissional e a paixão por ensinar – Ela reflete o desejo de estar na docência. Uma vocação que transcende meras funções profissionais. As professoras enfatizam uma paixão vibrante pela profissão e um comprometimento que ressalta a importância de ensinar e inspirar seus alunos.

Essas noções subsunçoras agregaram as sutilezas do corpo interpretativo, ressaltando a importância da formação continuada no processo dinâmico e transformador das práticas das professoras. Em todas evidenciamos a importância da formação continuada no

desenvolvimento das práticas formativas das professoras que revelaram a importância desse processo para ressignificar a sua prática, refletir e trocar experiências com os outros professores. Porém, para as docentes, no âmbito municipal a formação continuada ainda é bastante fragilizada, carecendo de uma implementação mais consistente e perdurável.

Percebeu-se ainda que a percepção de formação continuada está muito associada aos cursos ofertados no âmbito das políticas federais e estaduais. Por conseguinte, os momentos de planejamento, reuniões, sistematizações coletivas da docência no âmbito da escola não se caracterizam, em suas narrativas, como momentos de formação continuada possíveis de transformar a prática.

Por fim, as professoras assumiram a docência com compromisso político-pedagógico e social, reverberado no desejo de inovar a prática, desenvolver a missão profissional por meio da aprendizagem dos alunos e, ainda, pela “paixão” de ensinar. Apesar das dificuldades enfrentadas nos cotidianos das escolas, as professoras ainda resistem em cultivar o jardim, na esperança de que novas flores embelezem e aromatizem o caminho.

Com base no exposto, espera-se que, no âmbito de Secretarias de Educação, este estudo inspire a criação de planejamentos de formação continuada a partir das demandas reais dos professores. Para tanto, sugere-se a criação de uma rede colaborativa de formadores, respaldados pelos próprios professores, promovendo a construção de uma identidade local de formação continuada nos municípios. Essa ação não só valoriza a experiência e o conhecimento dos professores como também fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional.

Este estudo foi fundamental para embasar esta conclusão, que não encerra o ciclo, mas representa o desejo de explorar novos caminhos e aprofundar ainda mais o tema. A pesquisa contribuiu significativamente para revisitar conhecimentos e experiências, enriquecendo a minha formação e atuação profissional, fomentando a produção de novos saberes.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVARO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. maio/jun./jul./ago. 2003.
- ARAUJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de abril de 2024.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- AREIA BRANCA. **Lei Municipal 1.138/09, de 04 de dezembro de 2009**. Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Areia Branca/RN, 2009. Disponível em: <https://coragempravalder.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/lei-municipal-1-138-2009-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-areia-branca.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.
- AREIA BRANCA. **Plano Municipal de Educação de Areia Branca**. Areia Branca/RN, 2015. Disponível em: <https://areiabranca.rn.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- AZEREDO, Jéferson Luís de; PIZZOLLO, Maria Cristina Corrêa; BITENCOURT, Ricardo Luiz de. Formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Rev.Int.de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.3, p. 148-166, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/392?articlesBySimilarityPage=3>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Rerni. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem Multirreferencial e Formação Autoral. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 38-73, jan-mar. 2019.
- BATISTA, Rosana Ferreira. **Vida de professor**. 2024. Instagram: @batistarosanaferreira. Disponível em: <https://www.instagram.com/batistarosanaferreira/>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**: Projeto Base. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_ativa/projeto\\_base\\_ea.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf). Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I**. Guia Geral. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia\\_gestar.pdf](http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf) Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação. **Guia Pró-Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6001-guiageral&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001-guiageral&Itemid=30192). Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/arian/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria Executiva Adjunta Documento Referência. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. CONAE/Conferência Nacional de Educação 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_pedagogicas\\_novo1.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_pedagogicas_novo1.pdf). Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: Divulgadas novas diretrizes para formação de professores. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: Acesso em: 12 de nov. de 2024.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. **Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão**. São Paulo: PUC/SP, 2021

CAPITAL INICIAL. Coração vazio. In: **Viva a revolução**. São Paulo: Áudio Club, 2004.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **Considerações sobre o plano nacional de educação: PNE 2014 – 2024**. Local: editora, 2016.

CARVALHO, Ilhiane Rossy de Aquino. **Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13107>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa. AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano A artes de fazer**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994;

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CRIZEL, Fabiane Laranjo; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANDRADE, Renata Cristina Lopes. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, |v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10001/47968349>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **CEDES 19**, [S.l.], n. 44, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004> 1998. Acesso em: 23 de abril de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; Anpae, 2017. 216 p.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Universidade Federal de Goiás e Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL VALDECIR NUNES DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Areia Branca, Rio Grande do Norte, Brasil, 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.; SOARES, Maria da Conceição Silva.; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In: Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire sobre um bom educador**. Entrevista cedida à TV Cultura. [S.l.], 1993. 1 vídeo (25min). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=214483417419934>. Acesso em: 22 out. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação** : uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166, p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **EDUCar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Paraná: Editora UFPR, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: característica e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.113, p.1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Roch.; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HERMIDA, José Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gryd8k5VLDW95Bxsd3LQ6bs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Prefácio Antonio Nóvoa. Revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LEBRUN, Gerárd. O conceito de paixão. *In*: NOVAES, Aduino (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 12-32.

LIMA, Eciône Félix de; ROSA, Maria Jaqueline; DIAS, Katia Jeanne Teixeira . MACHADA, Yzynyia Silva Rezende. Formação continuada: contribuições na prática pedagógica nos Anos Iniciais. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88865>. Acesso em: 10 out. 2024.

LOPES, Patrícia. Cabo de Guerra. **Brasil Escola**. 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/cabo-guerra.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LUANDRADE. Que nunca nos falte linha para bordarmos nossos sonhos. **Kdfrases**. Disponível em: <https://kdfrases.com/usuario/Luandrade/frase/104953>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária-Experiências transigulares com o método em Ciências da Educação**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.188.p

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016. 120 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em:

[https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf). Acesso em: 05 dez. 2024

MACEDO, Roberto Sidnei.; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção & Educação)

MACHADO, Antônio. Caminhante. *In*: MACHADO, Antônio. **Poesias preferidas**. 2013.

MACHADO, Antônio. Pontos de leitura. O caminhar como método. *In*: MACHADO, Antônio. Poema XXIX, Provérbios y Cantares. **Ateliê de Humanidades**. 2019. Disponível em: <https://ateliêdehumanidades.com/2019/02/10/pontos-de-leitura-o-metodo-como-caminhar/>. Acesso em: 07 dez. 2024

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. maio /jun /jul. /ago. 2004, n. 26. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgJGgqKBChvXQSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/arian/Downloads/liafialho,+Editor+da+revista,+2+--+Matos+e+Jardilino++Ok.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina. 2011. 120 p

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, 2014.

DOI:10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/284139997\\_Estado\\_do\\_Conhecimento\\_conceitos\\_finalidades\\_e\\_interlocucoes](https://www.researchgate.net/publication/284139997_Estado_do_Conhecimento_conceitos_finalidades_e_interlocucoes). Acesso em: 05 dez. 2023.

NOVAES, Adauto. **Os sentidos da paixão**. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - II<sup>a</sup> série, número 3, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-62368491>. Acesso em: 05 dez. 2023.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod\\_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf). Acesso em: 05 dez. 2023.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Clarice. **Anisio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p. il. (Coleção Educadores).

PENSADOR. **Rubem Alves**. 2024. Disponível em:

[https://www.pensador.com/autor/rubem\\_alves/](https://www.pensador.com/autor/rubem_alves/). Acesso em: 06 dez. 2024.

PERRENOUD, Philippe. Philippe Perrenoud: "Na escola, dar mais a quem tem menos".

Entrevista cedida a Rodrigo Ratier. **Nova Escola Gestão**, mar.2013. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>. Acesso em: 01 dez. 2024.

PORTAL ESCOLAS. **Escola Municipal Valdecir Nunes da Silva**. Disponível em:

<https://escolas.com.br/escola-municipal-valdecir-nunes-da-silva-24000400>. Acesso em: 01 dez. 2024.

PRAES, Luana. A Arte do Labirinto. **Blog Vive Pipia**. 2013. Disponível em:

<https://www.vivepipa.com.br/publicacoes/blog/4-a-arte-do-labirinto>. Acesso em: 01 dez. 2024.

QEDU (Brasil). **Evolução do IDEB na E.M.V.N.S.** 2024. Disponível em:

<https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 01 dez. 2024.

QUINTANA, Mário. **O Tempo**. Disponível em: Poema O Tempo de Mario Quintana (análise e significado). Cultura Genial. Acesso em: 14 nov. 2024.

RATIER, Philippe Perrenoud: "Na escola, dar mais a quem tem menos". **Nova Escola**

**Gestão**. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/261/philippe-perrenoud-na-escola-dar-mais-a-quem-tem-menos>. Acesso em: 01 set. 24.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura:**

formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; MENDES, Francisco Fabiano de Freitas; SILVA, Etevaldo Almeida. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão**, UEPG, v. 14, n. 3, p. 334-342, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/11018>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. Os desafios para materialização do plano nacional de educação no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.48, n.169, p.1024-1028, jul./set. 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vKgtkKZW4dsHbyQpp3dhYCS/>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

ROSA, Ana Cláudia Kogake de la. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais**: caminhos da práxis à tomada de consciência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24912>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

ROBERT WOOD JOHNSON FOUNDATION. Equidade é diferente de igualdade. 2017. **Armazém de Texto**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2022/03/ilustracao-igualdade-e-equidade-projeto.html>. Acesso em: 23 de abril de 2024.

ROSA, João Guimarães Estas estórias. *In*: ROSA, J. G. **João Guimarães Rosa**: ficção completa. V. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. M. **Formação continuada de professores** : propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. [S.l., s.n.], 2017.

SOARES, A Antonina Mendes Feitosa; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Autobiografia e Formação Docente: caminhos e perspectivas para a prática reflexiva. *In*: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010. Teresina, 2010.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; TOZETTO, Susana Soares. **A formação continuada e em serviço**: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? 2019. **Todos Pela Educação**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/#:~:text=As%20diretrizes%20curriculares%20visam%20preservar,daquelas%20compet%C3%A2ncias%20expl%C3%ADcitas%20nas%20DCNs>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VALÉRIO, Marcelo; CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; FERREIRA MAGALHÃES, Carlos Henrique; PACÍFICO MARTINELLI, Telma Adriana. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. EccoS. **Revista Científica**, [S. l.], n. 58, p. e10726, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n58.10726. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VIANA, Helio Fernandes. **Acontecimento-formativo**: decifrando sentidos no contexto dos projetos de ciências. Mossoró/ RN, 2021. 170p.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia. **Estrutura e funcionamento da Educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



*Governo do Estado do Rio Grande do Norte*  
*Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC*  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
*Comitê de Ética em Pesquisa - CEP*

Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home  
page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) CEP:

59607- 360, Mossoró- RN

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Formação Continuada: percepções de professores e impactos nas práticas pedagógicas” sob responsabilidade da pesquisadora mestranda **Maria Márcia da Silva** com orientação da Prof. Dra Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro. Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A guarda do material coletado será em um local físico (no escritório da pesquisadora) e digital (em HD externo). E no programa de computador, no Google Drive, será aberta uma pasta para armazenamento do material, com acesso apenas do e-mail da pesquisadora Maria Márcia da Silva, [marcia.icapui@gmail.com](mailto:marcia.icapui@gmail.com) a fim de garantir o sigilo, privacidade e a segurança das informações coletadas. A confidencialidade das informações será guardada por um tempo de 5 anos. Os dados coletados não serão materiais de comercialização ou divulgação que possam prejudicar as pessoas participantes.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: Apreender as percepções de professores dos Anos Iniciais sobre a formação continuada e como essas percepções impactam suas práticas pedagógicas. O benefício desta pesquisa consiste em contribuir para o desenvolvimento dos professores, assim como também contribuir diretamente para a melhoria da qualidade da educação, impactando positivamente na vida dos estudantes.

Como garantia da confidencialidade dos sujeitos, o acesso à gravação será restrito apenas à pesquisadora responsável e à orientadora da pesquisa. E nos escritos da pesquisa, os nomes das professoras serão substituídos por nomes fictícios e o nome da escola não será revelado para proteger suas identidades.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antônio da Silva

Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) CEP: 59607-360, Mossoró- RN.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa **Formação continuada: percepções de professores e impactos nas práticas pedagógicas**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

( ) Concordo ( ) Discordo.

Mossoró - RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do Participante

**Maria Márcia da Silva** - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP: 59633-010. Tel. (88) 98191-9938.

**Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Orientadora da Pesquisa)** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus

Central, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, BR 110, KM 46, Costa e Silva, Mossoró/RN, CEP: 59633-010. Tel. (84) 3315 - 3000.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERN)**- Faculdade de Medicina da UERN, na Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n, Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> e-mail: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br) CEP: 59607-360, Mossoró- RN Tel: (84) 3315-2094.

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**PONTOS PARA SEREM DISCUTIDOS NA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. O que vem em sua mente quando pensa no exercício da docência?
2. Quais os principais desafios e, também prazeres, satisfações?
3. Você tem participado de formações continuadas? Quais?
4. O que é para você formação continuada? Elas têm contribuído com sua prática em sala de aula? Como tem sido essa contribuição?
5. Você considera que as políticas de formação continuada atendem às suas necessidades como professora?
6. Quais seus anseios, expectativas em relação à formação continuada?
7. Como as formações continuadas poderiam ter mais impacto positivo para o ensino-aprendizagem?
8. Gostaria de sugerir temáticas que considera fundamentais para o seu fazer pedagógico?