



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSIMEYRE RODRIGUES DE SOUSA

**A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA PÓS-
PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

FORTALEZA

2024

ROSIMEYRE RODRIGUES DE SOUSA

A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - MAPP/UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S698a Sousa, Rosimeyre Rodrigues de.
A avaliação da política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Fortaleza pós-pandemia de Covid-19 : implicações na prática pedagógica / Rosimeyre Rodrigues de Sousa. – 2024.
112 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero.
1. Políticas públicas. 2. Formação continuada. 3. Prática pedagógica. 4. Pós-pandemia. I. Título.
CDD 320.6
-

ROSIMEYRE RODRIGUES DE SOUSA

A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - MAPP/UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30/ 05/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Alfredo Racchumi Romero
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Círo Mesquita de Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos e gratidão a todas as pessoas especiais que estiveram presentes e contribuíram de forma significativa para a realização deste trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela dádiva da vida e por todas as graças e bênçãos recebidas. Reconheço que tudo só é possível por meio Dele.

Ao meu Filho, Antônio José Alexandre Menezes, que muitas vezes foi o motivo das minhas decisões a quem peço desculpas pelo tempo que precisei me ausentar e pelos momentos que tivemos que abrir mão para concluir este trabalho. Seu entendimento e apoio foram fundamentais para buscar cada vez mais conhecimento nos estudos.

À minha mãe, Maria Rodrigues de Sousa, a quem peço desculpas pela ausência em momentos tão importantes, e por estar sempre ao meu lado, me incentivando em todos os momentos. Suas palavras de que a maior herança que ela poderia deixar seria o conhecimento, pois esse ninguém poderia tirar, sempre ecoam em minha mente.

Ao meu pai, em memória, José Alexandre de Menezes, cujo ensinamento mais valioso foi acreditar que sempre há uma saída para as dificuldades. Ele me ensinou que não adianta entrar em desespero, mas sim entender a situação e buscar a melhor solução, pois, como ele costumava dizer: "só não há saída para a morte".

Gostaria de agradecer, de forma muito especial a, João Alves do Nascimento, uma pessoa que esteve ao meu lado de forma inestimável. Seu apoio e incentivo foram essenciais para que eu acreditasse nos meus sonhos e enfrentasse os desafios com determinação. Sua presença, apoio e encorajamento fizeram toda a diferença em minha jornada, permitindo que eu seguisse em frente na busca pelos meus objetivos com confiança e determinação.

Ao Prof. Júlio, orientador, sou imensamente grata por todo o conhecimento compartilhado e pelas oportunidades proporcionadas ao longo do percurso.

A todos os professores do Mestrado, agradeço pelo compartilhamento de conhecimentos.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a Maria de Oliveira, cujo papel como formadora foi fundamental para o reconhecimento e valorização da minha prática profissional. Seu apoio e incentivo foram essenciais para minha decisão de escrever sobre esse tema e constituíram uma base substancial para minha jornada no mestrado.

Sou imensamente grata a Cássia Eufrásia, por seu constante estímulo e apoio. Sua confiança em minha capacidade de alcançar êxito no mestrado foi fundamental. Além disso,

sua presença e suporte contínuos durante todo o processo foram indispensáveis para minha trajetória.

A todos os meus amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Com carinho e respeito, expesso meus sinceros agradecimentos a todos vocês!

"Em tempos de desafio, a educação se torna a bússola que nos guia na busca por soluções. Sendo a formação continuada dos educadores a chave que desbloqueia a transformação necessária para um novo horizonte educacional, é ela que garante que nossa trajetória seja guiada pela excelência e pela inovação."
(Rosimeyre Rodrigues)

RESUMO

A formação continuada dos professores da rede municipal de Fortaleza é uma política pública Municipal assegurada pela portaria nº 204/2014, que reafirma o trabalho dos professores estimulando a oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento, à valorização profissional e à melhoria de qualidade da educação municipal. Recentemente, em 2020, o mundo foi marcado pela pandemia da COVID-19, que impactou no processo de ensino-aprendizagem na escola. Desta forma, o objetivo do trabalho foi avaliar a política da Formação Continuada de professores do Município de Fortaleza pós-pandemia da COVID-19 na prática de sala de aula a partir do olhar de formadores e professores. A investigação fundamentou-se na perspectiva de avaliação em profundidade, apresentando as dimensões de conteúdo, contexto, trajetória e territorialidade da política. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, tendo como método escolhido o estudo de caso. O lócus da pesquisa foram duas escolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Fortaleza, situadas no distrito 5. O estudo teve como procedimento metodológico análise bibliográfica da literatura científica produzida, leis, decretos, documentos e pesquisa de campo com entrevista e observação não participantes nas duas escolas do distrito 5. Os resultados destacaram a importância da formação continuada na transformação pedagógica, mas ressaltaram a necessidade de alinhar as estratégias às demandas reais dos professores e estudantes, que hoje, nos pós pandemia são outras; inserção das tecnologias, metodologias ativas e aspectos socioemocionais. destacou-se especialmente a falta de correspondência entre o que é proposto nos documentos orientadores da formação e sua materialização na prática, considerou-se que os desafios pós pandemia como as questões socioemocionais influenciam significativamente na prática de sala de aula. A pesquisa sugere ainda que o sucesso da formação continuada depende de um engajamento mais profundo dos professores e da inclusão de estudos de caso e situações práticas nas formações. Por fim, ficou evidente que a resistência à mudança quanto ao uso de novas metodologias por parte de alguns professores, representar um obstáculo significativo para a eficácia das estratégias orientadas nos programas de formação continuada. A pesquisa pode contribuir para reflexões sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas que possam atender melhor às necessidades dos alunos e dos professores em um contexto de rápida mudança e complexidade.

Palavras-chave: política públicas; formação continuada de professores; prática pedagógica; pós pandemia.

ABSTRACT

The continuous professional development of teachers in Fortaleza's municipal network is a municipal public policy ensured by Ordinance No. 204/2014. This policy reaffirms the importance of teachers' work by promoting continuous training programs aimed at professional enhancement, recognition, and the improvement of the quality of municipal education. However, the COVID-19 pandemic in 2020 significantly impacted the teaching-learning process in schools. This study aims to evaluate the post-pandemic Continuous Professional Development policy for teachers in Fortaleza, focusing on classroom practices from the perspectives of trainers and teachers. The investigation is grounded in an in-depth evaluation approach, considering the dimensions of content, context, trajectory, and territoriality of the policy. The study adopts a qualitative approach, with exploratory and descriptive objectives, and employs a case study method. The research is conducted in two elementary schools (early years) in District 5 of Fortaleza. Methodological procedures include a bibliographic analysis of scientific literature, laws, decrees, documents, and field research with interviews and non-participant observation in the two schools. The results highlight the importance of continuous professional development in pedagogical transformation, while also emphasizing the need to align strategies with the real demands of teachers and students. Notably, there is a discrepancy between the guidelines proposed in training documents and their practical implementation, with socio-emotional challenges significantly influencing classroom practices. Additionally, the study reveals that some teachers' resistance to change can significantly hinder the effectiveness of the continuous professional development strategies. This research contributes to reflections on educational policies and pedagogical practices that better address the needs of students and teachers in a rapidly changing and complex context

Keywords: public policies; continued teacher training; pedagogical practice; post-pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do distrito 5.....	27
Figura 2 – Organização em distritos e o limite do distrito 5.....	27
Figura 3 – Mapa da localização das duas escolas pesquisadas.....	28
Figura 4 – Ciclo de políticas segundo (vieira, 2019).....	28
Figura 5 – Percepção sobre o potencial do uso da tecnologia do Aluno.....	60
Figura 6 – Desafios enfrentados da continuidade da realização das atividades gica durante a pandemia.....	60
Figura 7 – Matriz de competência digitais.....	61
Figura 8 – Resultado do desempenho da escola a1.....	106
Figura 9 – Resultado do desempenho da escola b2.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resumo da técnica da análise de conteúdo.....	30
Quadro 2 –	Percurso Metodológico utilizando avaliação em profundidade.....	32
Quadro 3 –	Perfil dos sujeitos da pesquisa	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABINn	Aprendizagem Baseada na Investigação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNC-FC	Base Nacional Comum para Formação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETI/SME	Célula de Educação em Tempo Integral
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Diretrizes Curricular do Ceará
ETI	Escolas de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PRA	Professoras regentes das turmas
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDICs	tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasi
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade federal do Ceará

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1	Perspectiva Avaliativa.....	21
2.2	Elementos metodológicos da pesquisa.....	24
2.3	Análise e Discussão dos dados.....	29
2.4	Sínteses metodologia e avaliação em profundidade.....	33
3	PERSPECTIVAS EM EVOLUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FORTALEZA PÓS PANDEMIA.	33
3.1	Políticas públicas educacionais.....	33
3.2	Políticas Públicas para a formação de professores	36
3.3	Formação continuada como política pública municipal	43
3.3.1	<i>Formação nos polos.....</i>	47
3.3.2	<i>Formação em espaço virtual</i>	48
3.3.3	<i>Formação em espaço virtual</i>	51
3.3.4	<i>Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025).....</i>	52
4	RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	55
4.1	Tecnologias digitais.....	59
4.2	Impactos Socioemocionais.....	60
4.3	Experiência exitosa - CinEDUCA: Aprendendo com a Magia do Cinema.....	64
5	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ATIVAS.....	67
5.1	Desenvolvimento de competências por meio do ensino de aprendizagem ativa.....	67
5.2	Análise de entrevista a formadora.....	74
5.2.1	A metodologia com o CinEDUCA.....	75
5.2.2	Resultado do CinEDUCA.....	75
5.3	Análise da entrevista com professores	76
5.4	Abordagens pedagógicas ativas: impulsionando a inovação na educação.....	77
6	EXPLORANDO OS DADOS: UMA JORNADA PELA ANÁLISE E DISCURSOS.....	81
6.1	Cenário de desempenho das escolas pesquisadas nos períodos 2022/2023 V.....	81
6.1.2	<i>Perfil dos sujeitos pesquisadas.....</i>	83
6.2	Análise e discussão dos resultados.....	83
6.2.1	Categoria 1: Desafios da formação continuada pós pandemia em Fortaleza.....	88

6.2.1.1	Defasagens de aprendizagens/ recomposição das aprendizagens	84
6.2.1.2	Aspectos socioemocionais: ansiedade e automutilação	86
6.2.1.3	Resistência ao uso de tecnologias	87
6.2.2	Categoria 2 - Estratégias de Formação Continuada Adotados pelos Formadores no Contexto Pós- Pandemia.....	88
6.2.2.1	Uso de metodologias ativas: ferramentas digitais e jogos analógicos.....	89
6.2.2.2	Material estruturado – Aluno nota 10.....	91
6.2.3	Categoria 3 - Influência da Formação Continuada na Transformação das Abordagens Pedagógicas Pós- Pandemia.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A – ENTREVISTA ABERTA PARA FORMADORA.....	108
	APÊNDICE B - ENTREVISTA ABERTA PARA OS PROFESSORES	109
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FORMADOR.....	110
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FPROFESSORES.....	111
	ANEXO A - EVIDÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA EXITOSA CINEDUCA.....	112

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica é um processo contínuo e complexo que envolve diversas etapas e aspectos. No entanto, a formação de professores não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos. É fundamental que os professores tenham experiências práticas e vivências em sala de aula, para desenvolver habilidades como a capacidade de planejar aulas, de lidar com diferentes perfis de alunos, de avaliar o desempenho dos estudantes, entre outras competências.

Bolzan (2002) versa sua preocupação a respeito da formação como algo que necessita estar em constante diálogo entre a concepção de ensino, a ação de ensinar e sua relação entre ambos. O mesmo autor, acredita que o avanço nas questões pedagógicas acontecerá a partir da compreensão das relações entre o domínio do saber e o domínio de fazer.

Além disso, a formação de professores também deve incluir aspectos relacionados à formação humana, como o desenvolvimento de valores éticos e morais, o compromisso com a educação de qualidade e a valorização da diversidade cultural. Desta forma, a formação contínua “[...] conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências dessas mudanças” (Wengzynski; Tozetto, 2012, p.2).

Por outro lado, ao relembrarmos os anos de 2020 e 2021, as duras repercussões da pandemia da COVID-19 evidenciam que os impactos continuam até hoje, sobretudo na educação. Nem o mundo nem as instituições educativas estavam preparadas para abraçar a mudança para plataformas online, que ocorreu à velocidade da luz (UNESCO, 2021). Embora o Supremo Tribunal Federal tenha decidido por unanimidade que estados e municípios teriam autonomia para regulamentar as medidas de enfrentamento à pandemia da COVID-19, a educação, especialmente no que se referia à formação de professores, deveria ter sido tratada de forma especial, uma vez que reflete na qualidade da educação e. no desenvolvimento de um País. Logo, o que era esperado não aconteceu, uma resposta coordenada entre o governo federal e os governos municipais para que a formação de professores nutrisse de tudo aquilo que os poderes pudessem oferecer para evitar desastres maiores na educação.

É essencial que haja um esforço coordenado entre os três poderes para garantir recursos, políticas públicas coerentes e um suporte contínuo e adequado para os educadores. para abordar os desafios emergentes. No entanto, a falta de uma ação conjunta deixou a responsabilidade pela gestão da demanda educacional nas mãos dos órgãos municipais. Tal cenário, sem o devido suporte e recursos, sobrecarregou os gestores locais, dificultando significativamente sua

capacidade de resposta eficaz às necessidades educacionais emergentes. Com as escolas fechadas para evitar a propagação do vírus, as instituições de ensino tiveram que rapidamente se adaptar para oferecer aulas remotas e garantir que os estudantes continuassem a ter acesso à educação.

Esse período foi de grande desafio não somente para o governo local, mas também para os estudantes, professores e pais. A adaptação às novas formas de aprendizagem, como a o ensino remoto, foi um processo difícil para muitos estudantes. Alguns enfrentaram dificuldades em acompanhar as aulas online, em acessar aos equipamentos e recursos tecnológicos o que gerou falta de motivação em muitos.

Os professores também enfrentaram desafios significativos na educação no período pandêmico, como a adaptação às novas tecnologias, a criação de novos métodos de ensino e a necessidade de manter os estudantes engajados em um ambiente virtual. Nesse sentido, Morin (1996) argumenta que um programa opera de forma eficaz em ambientes estáveis e não perturbados, mas a estratégia, por sua vez, é flexível e capaz de se adaptar às informações e eventos imprevistos, sendo, portanto, a habilidade de lidar com a incerteza."

A pandemia trouxe desafios significativos para a educação, mas também oportunidades para inovação e desenvolvimento de habilidades. A adaptação às novas formas de aprendizagem e o uso de tecnologias digitais podem contribuir para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O professor, por sua vez, precisou se reinventar e entender que nesse novo tempo dominar os conteúdos é ponto de partida, o ponto de chegada é saber como ensiná-los. Valorizar a formação e buscar sempre estar atualizado oportuniza adquirir competências e habilidades para melhor conduzir o processo de ensino aprendizagem. Pois diante desse cenário pós pandemia, mais do que nunca, foi exigido que o professor dominasse diferentes ambientes de aprendizagem a partir do uso de novas ferramentas com métodos ativos e que proporcionasse aos estudantes a construção de um pensamento crítico.

Parte-se da ideia do Formador, como um agente de grande responsabilidade que deve proporcionar contextos de liberdade e responsabilidade que valorizam uma reflexão capaz de se tornar ações e vencer inércias. "É preciso um esforço para passar do nível descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas" (Alarcão, 2010, p. 49).

"Possibilitar que os professores reflitam sobre o saber e o saber-fazer implica em processos racionais e intuitivos que fazem parte do pensamento prático do professor. Formar professores dentro dessa perspectiva constitui um desafio diante da pluralidade singular de cada

realidade. Sobre ser um profissional reflexivo, Schön (1992) corrobora essa ideia ao afirmar que o processo de reflexão do professor se inicia com um momento de surpresa diante das ações do aluno.". Em seguida, ele reflete sobre o ocorrido e busca compreender a razão por trás dessa surpresa. Posteriormente, reformula o problema surgido na situação, considerando novas perspectivas. Por fim, o professor realiza uma experiência para testar sua nova hipótese, como propor uma nova questão ou tarefa ao aluno (Schon, 1992)

Diante dessa conjuntura, o formador surge como uma ponte entre as reais necessidades formativas dos docentes e a teoria. Portanto, esse profissional deve ser dotado de uma formação teórica sólida, de uma capacidade de escuta, de uma sensibilidade aguçada e de uma prática formativa capaz de transformar antigas concepções.

A formação continuada dos professores da rede municipal de Fortaleza, assegurada pela portaria nº 204/2014, durante o período de pandemia, se deu em ambientes virtuais. O processo formativo ocorreu via plataforma, com temáticas pertinentes ao momento, sob a divisão de módulos e com incentivo a inclusão de ferramentas para a inserção das metodologias ativas.

No retorno às aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SME), elaborou orientações gerais para o retorno pós-pandemia e, dentre elas, a formação continuada pautou-se nos princípios da resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que trata da Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC-FC) que é ancorada no ensino por competência e habilidades. Nesse sentido, seu propósito é dialogar com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), quando traz que o estudante da educação básica deve desenvolver dez competências gerais ao longo de todo o seu percurso formativo.

Dialoga com essa ideia, Zabala e Arnau (2020), quando lembram que o ensino por competências tem por características essenciais:

a relevância do que vai ser ensinado;
a complexidade da situação;
possuir um caráter procedimental; e
a combinação dos componentes aprendidos considerando a funcionalidade.

A proposta da pesquisa surgiu nas observações como professora, lotada na função de coordenadora pedagógica da Rede Pública de Fortaleza do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, acompanhando, professores de 4º e 5º anos, no qual vivenciei, um cenário pós-pandemia em que as circunstâncias e necessidades, ou seja, as mudanças no setor educacional com a inserção de tecnologias, exigiram dos docentes uma nova forma de ensinar.

Durante as práticas pedagógicas observadas no processo de ensino, percebeu-se a resistência e a ineficiência dos professores em relação ao uso de ferramentas digitais, desde a utilização de videoconferência para compartilhar suas aulas, gravar um vídeo, como também outros meios digitais como as plataformas para mediar a aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada possuiu um papel fundamental, o de proporcionar ao professor a apropriação da cultura digital.

A reflexão sobre a formação continuada de professores em contextos pós-pandêmicos, influenciando a prática docente, sugere que a contribuição de pesquisadores e pensadores é fundamental para validar a qualidade da formação. Nesse contexto, a pesquisa desempenha um papel crucial ao fornecer subsídios para nossos questionamentos, mediando possíveis caminhos e soluções que contribuam para uma formação docente alinhada às demandas e necessidades contemporâneas, visando assim promover a qualidade do ensino.

Contudo, a reconfiguração da política de formação continuada de professores pós-pandemia emerge como uma questão essencial a ser compreendida. O momento atual, marcado pela adoção das tecnologias de informação e comunicação na educação, impactará significativamente o futuro da prática docente e do ensino.

Diante da realidade atual, surgiu a necessidade de implementação de uma formação que viabilizasse ao professor uma formação integral de qualidade que contemplasse o conhecimento profissional e a prática profissional, uma vez que a BNC-FC, defende como eixo central o trabalho do professor baseado em competências e habilidades, que por sua vez dialoga com a BNCC, quando prevê que os estudantes da educação básica desenvolvam 10 competências gerais ao longo de todo seu percurso formativo.

Nesse sentido, configura-se a formação continuada do professor, como uma capacitação prática, que se dá em ambiente de formação com discursões acadêmicas, científicas, reflexão do processo observado, e em atuação, a partir da reflexão da sua prática que evidencia desta forma a qualidade da ação docente. Entende-se que a formação continuada pode contribuir para a aproximação do professor dessa qualidade, uma vez que deve atuar em consonância com as necessidades dos estudantes, das mudanças sociais, da reflexão da prática, trazendo como fundamento teórico de sustentação, pensamentos de autores que no cenário atual possa contribuir para uma formação de qualidade.

Ademais, convém salientar que, na atual conjuntura de enfrentamento da pós-pandemia do novo coronavírus, constata-se a necessidade de ampliação irrestrita do acesso digital aos educandos, antes, devido ao isolamento forçado a que todos foram submetidos, no momento

atual, uma necessita que deve permanecer para garantir o desenvolvimento de competências contidas na BNCC, como competência inerente a formação integral do estudante.

A pesquisa se justifica pela importância de considerar a formação de professores e suas práticas pedagógicas de forma continuada, pois apresenta-se como um dos principais impulsionadores para a qualidade da ação docente, o que reflete diretamente em Políticas Públicas, em especial, foco da pesquisa, a formação continuada do professor. Além disso, a pesquisa tem relevância ao abordar a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas, visto que desempenham um papel fundamental na qualidade da ação docente. Essa qualidade reflete diretamente nas políticas públicas, com foco especial na formação continuada do professor, destacada como um dos principais impulsionadores, para a qualidade da ação docente, o que reflete diretamente em Políticas Públicas, em especial, foco da pesquisa, a formação continuada do professor.

Nesse sentido, surgiu como problema de pesquisa: Como a formação continuada se reconfigura no pós-pandemia e quais suas implicações na prática pedagógica? Desta forma, houve uma investigação sobre como a formação continuada de professores estava se adaptando às mudanças trazidas pela pandemia e como essas mudanças afetam diretamente a prática pedagógica dos professores. Em essência, buscou-se compreender os novos desafios, estratégias e efeitos dessa reconfiguração da formação continuada no contexto pós-pandemia.

Neste sentido, pretendeu-se estudar como a formação continuada de professores, adaptou-se às mudanças trazidas pela pandemia e quais foram os impactos na prática pedagógica, levando a uma maior capacidade de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essa adaptação pode resultar em estratégias mais eficazes e inovadoras por parte dos professores, embora com a resistência de alguns, contribuindo assim para uma educação mais resiliente e inclusiva no contexto pós-pandemia.

Contudo, se fez necessário trabalhar as seguintes relações: A formação continuada pós-pandemia para a garantia da qualidade da prática pedagógica do professor, verificando na prática a qualidade da ação e atuação do professor como mediador construtor do seu protagonismo docente, levando-os a compreender os conceitos básicos das bases conceituais que fundamentam a política de formação continuada no contexto pós pandemia.

Diante do exposto, alguns questionamentos que nortearam a pesquisa: quais mudanças e adaptações foram necessárias à formação continuada de professores diante do cenário pós-pandemia? Quais os maiores desafios que a formação encontrou para atender essas demandas? Os subsídios oferecidos pela Política de Formação foram suficientes para atender as demandas educacionais atuais?

Com o intuito de responder os questionamentos acima, a pesquisa teve como objetivo geral: Avaliar a política da formação continuada de professores do município de Fortaleza pós - pandemia na prática pedagógica de sala de aula a partir do olhar de formadores e professores.

De forma específica buscou-se:

- a) Caracterizar o contexto educacional da formação Continuada pós-pandemia do município de Fortaleza;
- b) Analisar as estratégias de formação continuada adotadas pelos formadores no contexto pós-pandemia;
- c) Investigar a influência da formação continuada na transformação das abordagens pedagógicas adotadas pelos professores no período pós-pandemia.

O texto está estruturado em 7 capítulos. No primeiro deles, introdução, apresenta-se a temática, o interesse pela pesquisa e os objetivos. No segundo capítulo, apresenta -se a metodologia escolhida para a realização da pesquisa.

No terceiro e quarto capítulo, apresenta-se o referencial teórico com a evolução das políticas públicas, discussões a respeito da formação de professores no contexto pós-pandemia, que serve de embasamento para as análises e discussões realizadas a partir dos achados em campo.

No quinto capítulo, são apresentadas inovações no contexto pós-pandemia. No sexto capítulo, explorando os dados, análise e discussão do conteúdo, apresentam-se as contribuições de Antônio Zabala e Arnau (2021) e Moran e Bacchi (2018). No sétimo capítulo, por fim, o último apresenta as considerações finais da pesquisa.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta as escolhas metodológicas e a perspectiva avaliativa para o alcance dos objetivos propostos. Inicialmente, abordamos a perspectiva avaliativa elencada para a presente pesquisa, optamos por avaliação em profundidade objetivando entender e analisar as concepções e práticas de formador e professores quanto à formação na Rede Municipal de Fortaleza. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, em que se utilizou-se pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Desta forma, realizou-se um estudo de caso em duas escolas do município de Fortaleza situadas no Distrito 5. Para a coleta de dados, utilizou-se roteiro de entrevistas abertas e observação não participante. Os sujeitos pesquisados uma formadora e três professores do ensino fundamental dos anos iniciais, lócus da pesquisa escola A11 e B2² do distrito 5.

2.1 Perspectiva Avaliativa

No decorrer do tempo diferentes conceitos de avaliação foram se estruturando e nunca é fácil escolher uma corrente para que possamos conceituar, tendo em vista que as leituras e caminhada acadêmica sejam constantemente refletidas e passíveis a mudanças. A partir dos diversos autores estudados, elencamos, para essa escrita, o conceito de avaliação respaldados em Silva e Silva (2001, p. 48);

No campo profissional, as avaliações são deliberadas, sistemáticas e complexas, orientando-se pelo método científico e apresentando um caráter público. Incluem, necessariamente, uma dimensão que é técnico- metodológica; e outra que é política; ambas, também necessariamente, articuladas. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, de caráter aplicado, que se utiliza de métodos e técnicas da pesquisa social.

Para a autora, a avaliação se caracteriza por identificar, lograr e a viabilizar dados confiáveis a fim de construir um juízo de valor sobre algum tipo de programa, como também validar resultados para compreender fatores de êxito ou fracasso. “A avaliação de políticas e

¹ A escola A 1, no corpo do texto está denominada com este nome, por julgar necessário a discrição, esta escola se encontra na última colação no ranking entre as escolas do distrito de educação 5. participantes da Avaliação do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará do (SPAECE, 2022).

² A escola B2, no corpo do texto está denominada com este nome, por julgar necessário a discrição, esta escola é a primeira colocada do Município na premiação que contemplou as escolas com melhor resultados no (Spaace) e no Spaace-Alfa, com todos os níveis adequados e desejáveis na alfabetização, na matemática e no português do 5º.

programas sociais deve ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política” (Silva; Silva 2001. p. 89).

Com esse entendimento, Silva (2008, p. 118) defende que a avaliação em políticas públicas “não constitui um exercício desinteressado, antes está fortemente ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social”, mas que “compreende a concepção teórica da própria avaliação e de seu objeto.” Com isso entendemos que a avaliação deve se deter na compreensão da concepção de um programa e que valores estão envolvendo determinada política.

No Brasil, a avaliação entra em efervescente debate a partir dos anos de 1990, principalmente pelos Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que “passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados.” (Rodrigues, 2008, p. 8).

Nesse momento, a avaliação se restringia a um mecanismo de medição tradicional de avaliação que, influenciados pelo modelo positivista limitou a avaliação em uma análise de dados padronizados, abordados linearmente, limitando-se a eficácia, eficiência e efetividade em relação ao proposto/previsto.” (Rodrigues, 2008).

Após diversos estudos e discussões aprofundadas sobre a temática, uma outra vertente a respeito da avaliação entra em evidência. Uma avaliação pautada no diálogo, na interpretação, no significado sob uma perspectiva participativa.

Partindo desse novo olhar em avaliação, Rodrigues (2019, p. 187) defende uma avaliação que prima o

- i) compromisso com o paradigma hermenêutico e, portanto, com a compreensão dos significados que formuladores de políticas públicas e respectivas instituições conferem às políticas, bem como os sujeitos tidos como seu público-alvo;
- ii) avaliação como compreensão e não como valoração, de forma que importa menos saber se os resultados estão de acordo com o proposto e esperado. A relevância está na compreensão do fluxo da política e das significações e ressignificações que ela experimenta na dimensão espaço-temporal de forma que se entenda o processo que levou àqueles resultados, até mesmo a pertinência ou não da própria política, na forma como foi planejada.
- iii) não separação entre análise e avaliação e, assim, uma visão de avaliação com não restrita à dimensão técnica;
- iv) abordagem que considera contexto, historicidade e processo e tem um foco privilegiado na noção de trajetória, uma vez que esta permite apreender como e porque uma política se torna positiva ou negativa e os possíveis desvios e mudanças de rota na condução da política.
- v) centralidade na agência e subjetividade dos sujeitos e das instituições, ou seja, naquilo que às vezes se considera como resultados inesperados e outras como entraves à execução da política;

vi) abordar todo o processo da política e não apenas os resultados, como faz-se nas avaliações que apenas confrontam os objetivos da política com os seus resultados mensuráveis.

Para atender o objetivo proposto, buscamos no decorrer da escrita do texto referenciar epistemologicamente nossas categorias teóricas e nas dimensões a elas atribuídas como uma política pública de educação que se faz necessária para a construção de uma educação de qualidade e de equidade. Realizar esse tipo de pesquisa não foi uma tarefa simples, tendo em vista que os diferentes sujeitos possuem valores e percepções próprias de uma mesma realidade, no entanto acreditamos que a realização da avaliação da política pública de formação de professores do município de Fortaleza, especificamente após um período tão peculiar, faz-se necessária pelo movimento que a mesma causa e que estão sob nossa ótica enquanto pesquisadora do programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), quanto como profissional atuando como gestora em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

A presente pesquisa, propõe-se realizar uma avaliação em profundidade por buscar de forma extensa, detalhada, densa e ampla entender e analisar a concepção de formadores e professores da rede municipal de Fortaleza com toda sua complexidade e desafios a partir de uma escuta atenta, buscando “significados da política para os que as formulam, executam e vivenciam” (Rodrigues, 2019, p. 190).

(...) a descrição densa é mais do que métodos e técnicas de investigação, referindo-se em especial ao esforço intelectual do pesquisador na busca dos sentidos e significados que emanam da situação em estudo, que inclui, evidentemente, os dados coletados; mas estes dados não falam por si mesmos, ainda que possam seduzir o pesquisador nesse sentido. (Rodrigues, 2011, p. 57)

Conforme descreve Rodrigues (2008), uma avaliação em profundidade é permeada por quatro eixos: i) análise do conteúdo (leis, portarias, estatísticas e outros; ii) análise do contexto (momento político e as condições socioeconômicas); iii) sua trajetória; e iv) dimensões temporal e territorial.

No primeiro momento, utilizamos a análise do conteúdo, e buscou-se compreender as bases conceituais, a coerência interna de sua implementação, formulação dos objetivos e conceitos que balizam a política de formação de professores de Fortaleza. Para isso, analisamos os decretos, leis, portarias e todos os documentos internos possíveis que sustentam institucionalmente esta política, como forma de compreender sua gênese e analisar a intenção da SME com sua criação, concepção, vertentes e valores, bem como sua dinâmica de implantação.

Na análise do contexto, nos detivemos em realizar um levantamento do contexto político, social e econômico em que a política de formação de professores de Fortaleza foi reformulada, “trazendo a configuração do Estado na qual ela está inserida, já que sua atividade reflete diretamente a o pensamento ideológico do governo e o tipo de Estado vigente.” (Martins; Cruz, 2023, p. 1319). Rodrigues (2008, p. 11) chama atenção "para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional”.

Balizados no eixo de análise de trajetória institucional, contemplamos a trajetória institucional do programa de formação de professores de Fortaleza, com isso foi possível perceber possíveis disparidades durante a implementação e atuação “conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política.” (Rodrigues 2008, p. 6). Diante disso, foi feita uma pesquisa de campo com entrevista com professores e formador da SME e observação nos momentos de formação continuada.

Diante disso, essa pesquisa realizou uma avaliação em profundidade utilizando-se a discussão teórica, técnica e conceitual da formação continuada, especificamente, após a pandemia de Covid-19. A partir dos eixos supracitados, o trabalho buscou responder os objetivos propostos para isso, apresentou-se os instrumentos de coletas de dados resultados, discussões, sujeitos pesquisados. O lócus da pesquisa momento formativo aos professores do distrito 5, e duas escolas Pública do Município de Fortaleza, ambas localizadas no mesmo distrito, situadas em locais de grande vulnerabilidade social e com um perfil de estudantes de baixa renda.

2.2 Elementos metodológicos da pesquisa

Nessa pesquisa, julgamos pertinente a escolha pela abordagem qualitativa por compreendermos que ela possui uma perspectiva interpretativa que se destina entender o significado das ações dos sujeitos e suas instituições. “O enfoque qualitativo avalia o desenvolvimento natural dos acontecimentos. ” (Sampieri; Collado; Lucio, 2023, p. 30).

Assim, defendemos a pesquisa como qualitativa, tendo em vista que pretendemos avaliar a concepção e prática de professores e formadores e como estas são impactadas a partir das políticas públicas de formação continuada da rede municipal de Fortaleza, objetivando investigar fenômenos em sala de aula e no espaço de formação continuada em toda sua completude.

Stake (2011) defende uma abordagem qualitativa que valoriza a interpretação das relações humanas, a experiência vivenciada no campo, a análise situacional e a personalização da pesquisa. Essa metodologia busca compreender os significados múltiplos das interações, priorizando observações empíricas, contextos específicos e a diversidade de perspectivas individuais, enquanto mantém uma postura ética e respeitosa em relação aos participantes.

Desse modo, buscamos pesquisar a partir do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21) dos sujeitos participantes da pesquisa em seu contexto profissional com riqueza de detalhes captados a respeito de suas realidades primando pela contextualização dos dados encontrados em campo.

Tendo em vista uma maior familiaridade da pesquisadora com o problema, o presente estudo, se caracteriza como exploratório por considerar os mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Gil (2002, p. 27) menciona que esse tipo de pesquisa é desenvolvido com o intuito de “proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”

Buscando possibilitar que o leitor entenda sobre a escolha metodológica escolhida por nós, julgamos pertinente a elaboração de um quadro com os esclarecimentos pertinentes.

O estudo conta com uma investigação bibliográfica, documental e pesquisa em campo das políticas públicas educacionais, formação continuada de professores do município de Fortaleza.

Para Gil (1994), a pesquisa bibliográfica apresenta-se como uma metodologia de pesquisa que subsidia teoricamente todas as demais metodologias investigativas, que exigem estudos exploratórios ou descritivos uma vez que permite uma ampla visão da problemática que permeia e conduz a investigação possibilitando também a construção literária de um quadro conceitual que envolve o objeto pesquisado. Inserida no contexto da pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica, trata-se de uma etapa muito importante e essencial de um trabalho de investigação científica, pois tem como proposta o estudo de textos impressos nas quais são buscadas as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p.96).

E para se compreender a formação continuada após a pandemia da COVID-19 é realizada uma pesquisa documental, com investigação em documentos norteadores do município e orientações de formação continuada ao professor. Um dos documentos refere-se a resolução CNE/CP nº 1, de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). Segundo Gil, reitera que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (Gil, 2002, P.46).

Para isso, nos deteremos nas seguintes etapas: i) revisão de literatura e de referencial teórico visando fundamentar teoricamente as discussões; ii) uma pesquisa documental a respeito da política de formação de professores no município de Fortaleza buscando analisar do texto e do contexto de modo a respaldar as categorias teóricas recorte espacial e temporal que balizam o estudo; iii) avaliar a política na práxis de formadores e professores.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa documental, a fim de conhecer as leis que fundamentam, o contexto, as dimensões, a trajetória, e toda a ideia de formação de professores que norteiam a SME da Prefeitura de Fortaleza.

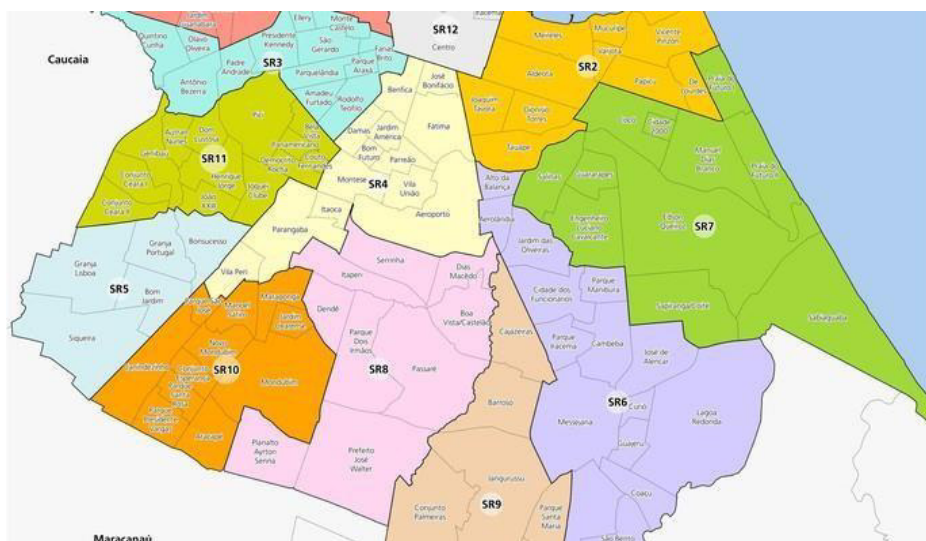
A fim de comparar o que os documentos trazem com a prática da formação foi realizada uma observação não participante com roteiro pré-estabelecido, com fotografias do momento e do ambiente em que se deu a formação. Este processo ocorreu durante a formação de professores do 5º ano de maior carga horária, PRAs.

A pesquisa abordou o estudo de caso para análise aprofundada da formação continuada pós-pandemia em duas escolas do distrito 5, que atendem ao critério da pesquisa, os atores imersos na política pública avaliada foram três professores e uma formadora, os sujeitos atuam no Ensino Fundamental dos anos finais, foram entrevistados e observados em diferentes momentos a partir do viés da Formação Continuada no Contexto Pós-Pandemia, o período da pesquisa em campo em que houve entrevistas e observação ocorreu no final de 2023 e nos primeiros meses de 2024.

O estudo de caso, objetivou-se em descrever, analisar minuciosamente seu objeto de pesquisa (Tormes; Monteiro; Moura, 2018, p.19) A formação de professores no período de 2022a 2023 e a prática de três professores nas escolas A1 e B2 do distrito 5. Assim, orienta pesquisas a partir de questionamentos “como” e “por que”, os estudos de caso são constantemente utilizados para o desenvolvimento de avaliações de programas e políticas educacionais (Yin, 2005, p.24).

Estudos de caso possibilita importantes olhares para diferentes questões que envolvem o cotidiano educacional, permitindo, por sua inclinação qualitativa, investigar e refletir sobre contextos reais e contemporâneos, para então propor novos caminhos e alternativas (Tormes; Monteiro; Moura, 2018, p. 20).

Figura 2- Organização em distritos e o limite do distrito 5



Fonte: Google maps, (2024)

Figura -3 Mapa da localização das duas escolas pesquisadas



Fonte: Google maps(2024)

As escolas escolhidas foram evidenciadas a partir dos seguintes critérios: a A1 se encontra na última colocação no ranking entre as escolas do distrito de educação 5, participantes da Avaliação do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará do (SPAECE, 2022), e a B2 por ser a primeira colocada do Município na premiação que contemplou as escolas com melhores resultados no (Space) e no Space-Alfa, com todos os níveis adequados e desejáveis na alfabetização, na matemática e no português do 5º. Ambas, localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social, com um perfil de estudantes de baixa renda. A escolha se deu devido a disparidade dos resultados, sendo que os professores recebem a mesma formação. A análise que corresponde aos achados da escolha das duas instituições pode ser observado no capítulo da análise dos resultados.

Posteriormente, foi aplicado uma entrevista. Ao sujeito formador, que administra a formação para professores regentes- maior carga horária e os professores lotados nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de duas escolas públicas de Fortaleza. A entrevista, foi registrada com gravação em celular para que nenhum detalhe seja perdido.

Uma entrevista aberta e aprofundada de qualidade é aquela que resulta em informações e reflexões novas, sequer imaginadas pelo pesquisador. A riqueza dessa modalidade de entrevista é que ela fornece ao pesquisador as categorias importantes para a análise a partir das ideias, informações, reflexões e interpretações tecidas pelos próprios sujeitos e não aquelas estabelecidas antecipadamente pelo pesquisador. (Rodrigues, 2019, p. 191).

Os sujeitos: 1 formadora que atua na formação continuada da SME e 3 professores “PRA” (professores com maior carga horaria lotados em uma turma do 5º ano de 2 escolas do Distrito 5). Em relação a escolha dos sujeitos, uma formadora, que ministra a formação para os professores PRAs em língua portuguesa, só existe apenas uma por distrito, as escolas atendem ao critério, e os professores são regentes (PRAs), lotados em turmas do 5º ano, ministrando a disciplina de língua portuguesa. Sendo que o professor P1 e P2, são docentes da escola A1 da instituição de pior resultado e o professor P3, é da escola B2 de destaque no Distrito de Educação 5.

Na sequência foi realizado uma observação não-participante para que a possamos comparar a práxis docente de professores e formadores. Esse momento foi guiado por um roteiro elaborado pela pesquisadora.

A observação não participante pode ser considerada, parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como, um método que em si mesmo, permite a compreensão da realidade. (Minayo, 2009, p. 148)

Os dados coletados em campo foram categorizados, analisados e discutidos, para assim, alcançar os objetivos propostos pela pesquisadora.

2.3 Análise e Discussão dos dados

Os dados coletados em campo por entrevistas, Minayo (2009, p. 307), observa que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de

objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

Assim, utilizou-se a análise do conteúdo técnica desenvolvida por Bardin (2021) organiza-se em torno de três fases/polos cronológicos: Pré-análise, leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulações das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a preparação do material; Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias; Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2021).

A técnica de análise passo a passo com controle metodológico rígido. Olabuenaga e Ispizúa (1989, p.185), a respeito desse tipo de análise afirmam que:

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir como sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente

Na primeira fase pré-análise, realizou-se a leitura dos documentos da política de formação, material institucional que aborda a implementação da formação portaria 204/2014. Iniciou-se a construção dos questionamentos da entrevista a partir da hipótese da pesquisa é que a formação continuada de professores, adaptando-se às mudanças trazidas pela pandemia, pode gerar impactos significativos na prática pedagógica, levando a uma maior capacidade de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essa adaptação pode resultar em estratégias mais eficazes e inovadoras por parte dos professores, embora com a resistência de alguns, contribuindo assim para uma educação mais resiliente e inclusiva no contexto pós-pandemia.

A segunda fase ocorre com a exploração dos materiais, as entrevistas e observações não participante durante o processo formativo, realizado com a formadora, e na prática docente dos professores. As entrevistas foram registradas por gravação de áudios, sendo posteriormente transcritas no word, os dados brutos coletados das mensagens dos pesquisados foram analisadas, sequenciadas e identificadas palavras importantes que deram origem a categorias e subcategorias. Nesta fase da análise de conteúdo é examinada as estratégias de formação continuada adotadas pela formadora no contexto pós-pandemia e investigou-se a influência da formação continuada na transformação das abordagens pedagógicas adotadas pelos professores no período pós-pandêmico.

Por fim, na última fase o tratamento das informações, ocorreu inferências e deduções a partir do conteúdo abordado, ou seja, as mensagens e informações da compreensão dos sujeitos de pesquisa (formador/professor), permitindo uma visão abrangente sobre a reconfiguração da formação continuada de professores, desde sua estrutura prévia até as adaptações necessárias no período pós-pandemia.

Deste modo, o quadro 1 apresenta o resumo da técnica de análise de conteúdo construída por Maia (2020) a partir da leitura e interpretação da análise em Bardin (1977), esse tipo de análise busca explicar de forma clara os objetivos a serem trabalhados com o compromisso de transcrever fielmente as palavras, os argumentos e ideias expressas pelos sujeitos participantes, a partir dos seguintes passos:

Quadro 1 – Resumo da técnica da análise de conteúdo

Percurso da técnica de análise	Correspondência do percurso de análise
Transcrição literal do relato	Só assim os relatos se tornam um documento a ser analisado. Mais importante que as “perguntas”, são respostas, os relatos.
Leitura flutuante	Ler todo o relato várias vezes para ter noção do todo.
Categorização: agrupamentos temáticos	Ler o material e ir apontando ao lado quais os temas emergentes (que aparecem). Depois ir sinalizando o que aparece em comum até chegar no que considera que pode ser uma categoria.
A análise deve ser exaustiva	Todo o material deve ser considerado. O “tema” pode aparecer independentemente da questão ou ordem em que ela foi feita. O importante é a resposta. Entretanto, não precisa todo o relato ser analisado, se existirem partes que não tenham a ver com os objetivos da pesquisa. Por exemplo, um participante ficou falando sobre outro assunto (isso não precisa ser analisado, nem categorizado).
Mutuamente exclusiva	O mesmo trecho de relato não pode estar em duas categorias, pois são mutuamente exclusivas. Se está em uma categoria, não pode estar em outra e vice-

	versa. Se couber em duas, é melhor criar uma terceira categoria para esse relato.
Concretas	As categorias devem partir de uma descrição, de relatos que existiram e não de uma abstração, algo que o pesquisador pense que “ele quis dizer”, “ele deve ter pensado isso”. Só considere o que de fato foi dito.
Adequadas	As categorias devem ser adequadas no sentido de serem coerentes com o conteúdo do agrupamento. Quando se cria uma categoria, é importante que o pesquisador a descreva, pois fica mais fácil para ele e para o leitor entender o que justifica que aquele trecho do relato ou documento está naquela categoria e não em outra, isto é, se é adequada ou não.

Fonte: Maia (2020, p. 39)

Considerarmos que o propósito central de nossa investigação é avaliar a política de Formação Continuada de professores no Município de Fortaleza, no período pós-pandemia, sobre a prática em sala de aula, especialmente na perspectiva de uma nova reconfiguração, mediante entrevistas e observações das práticas e processo de formação, a análise e interpretação foram centradas na compreensão dos relatos dos professores e formadora. A análise dos dados constitui um procedimento de organização e interpretação do material coletado durante a investigação, adotamos como técnica a Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2021).

Isso se justifica porque esta auxilia nos estudos das motivações, crenças, valores e atitudes, consistindo em uma análise de mensagens, “visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, a obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (Bardin, 1977, p. 21).

Nesse sentido, o conteúdo das comunicações entre os homens favorece os estudos em que as comunicações se apresentam de maneira oral ou escrita (Trivinos, 1987), como é o caso nesta investigação. Essa técnica de análise envolve três etapas que são fundamentais: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A primeira etapa consiste em uma leitura flutuante para que o pesquisador possa se familiarizar com o conteúdo das comunicações. Na segunda etapa, realizou-se a descrição analítica, por meio da codificação, classificação e categorização das unidades de significação encontradas no material coletado. Na última etapa, temos a interpretação inferencial, a qual ocorre a partir das unidades de significados e categorias encontradas e realiza um diálogo reflexivo com as teorias que embasam o estudo.

Nesse sentido, entendemos que a escolha pela análise de conteúdo nos permitiu, a partir dos achados em campo, categorizarmos e fundamentar teoricamente nossas discussões a fim de responder o objetivo da pesquisa.

Ao final desse processo foi possível: conhecer a política de formação continuada dos professores da Rede municipal de Fortaleza; como esta formação reflete na prática de sala de aula desses profissionais; uma avaliação favorável ou não sobre como a política de formação é vista e colocada em prática e como ela afeta na aprendizagem dos estudantes, tendo como referência o contexto escolhido para a pesquisa.

2.4 Sínteses metodologia e avaliação em profundidade

Com o propósito de esclarecer ao leitor a avaliação e o percurso metodológico da presente pesquisa, segue no quadro 2, a organização das etapas do percurso metodológico, identificando os tipos de pesquisa utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa que é avaliar a política da Formação Continuada de professores do Município de Fortaleza pós-pandemia na prática pedagógica de sala de aula a partir do olhar da formadora e professores.

Quadro 2 – Percurso Metodológico utilizando avaliação em profundidade

OBJETIVO	CAPÍTULO	EIXO	TIPOS DE PESQUISA
Lograr informações a respeito da formulação, implementação, do acompanhamento e da avaliação da política partindo das suas principais bases conceituais e objetivos centrais que asseguram a política.	Políticas Públicas Educativas	Contexto	Bibliográfica e Documental

verificar as bases conceituais que sustentam a Política de Formação Continuada de Professores de Fortaleza e se estas são coerentes com os objetivos formulados e a realidade em sala de aula.	Formação Continuada como Política Pública Municipal	Conteúdo e trajetória temporal	Bibliográfica e Documental
Analisar os significados que a política detém para os professores e formadores compreendendo como as concepções dos sujeitos envolvidos interferem no modo como a política é implementada	Desafios e Reflexões da Formação Continuada no Contexto Pós-Pandemia	Espectro temporal / territorialidade de Trajetória institucional	Pesquisa de campo Entrevistas e observação não participantes

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O quadro acima apresenta o percurso metodológico utilizando avaliação em profundidade na formação continuada:

O contexto: Somente a partir do século XX a educação começou a ser pensada como uma forma de desenvolver o país. A nível nacional já no século XXI é lançado metas para alcançar, Meta 15 e 16: formação continuada dos professores.

Conteúdo e trajetória temporal: A formação continuada é sinalizada na legislação educacional brasileira desde a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), mas é somente com a lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que ganha força enquanto objeto de políticas públicas, passando a ser reconhecida como direito de profissionais da educação a ser garantido pelo estado. Ainda em 2009, pensando em ajustar a formação dos professores surge a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) vem alinhada com a BNCC, trazendo o direito de aprender, o como fazer, o professor tendo sua centralidade. No município de Fortaleza, a portaria nº 204/2014 estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Nela tendo como documento norteador a LDB em seu inciso II do art. 67 a respeito da valorização profissional.

Espectro temporal / territorialidade Trajetória institucional: delimitação do período de pesquisa final de 2023 e início de 2024. Aspectos territoriais do município de Fortaleza, bairro Bom Jardim e Granja Portugal, pertencente ao distrito 5.

2.4.1 Aspectos éticos da pesquisa

Os aspectos éticos da pesquisa foram rigorosamente observados, garantindo a proteção dos direitos e o bem-estar dos participantes. Os professores assinaram um termo de consentimento informado, no qual foram detalhadamente explicados o objetivo, os procedimentos e os benefícios da pesquisa. A confidencialidade foi assegurada, permitindo que os participantes não precisassem declarar seus nomes, se assim os desejassem, protegendo desta forma sua identidade. Além disso, foi garantido o direito de desistência, permitindo que qualquer professor pudesse retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Esses cuidados asseguraram que a pesquisa fosse conduzida de maneira ética e responsável, respeitando a autonomia e a dignidade dos participantes.

3 PERSPECTIVA EM EVOLUÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FORTALEZA PÓS-PANDEMIA

Neste capítulo, apresentaremos um levantamento das principais obras acadêmicas realizadas, as quais serão utilizadas como base para embasar nossa pesquisa. Apresentamos uma análise de estudos voltados às políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, com ênfase na qualidade da prática docente.

Partimos dos conceitos preliminares das políticas públicas educacionais, tema que será abordado em nosso próximo tópico, considerando que nossa pesquisa está centrada em uma política educacional.

3.1 Políticas públicas educacionais

Este capítulo tem como objetivo abordar e definir as políticas públicas educacionais, contextualizando sua trajetória ao longo do tempo e destacando as principais mudanças ocorridas. Considerando a abrangência desse tema, faremos uma análise específica e conceitual das políticas públicas educacionais. Para isso, nos concentraremos no conceito e na trajetória de Política Pública, que é fundamental para compreendermos o funcionamento e a importância das políticas públicas no contexto educacional.

As políticas públicas em tese são atravessadas por vários campos: economia, administração, do direito e das Ciências Sociais. Se constituem em políticas econômicas, políticas externas, políticas administrativas e tantas outras com referência nas ações do estado.

Compreender o que venha a ser políticas públicas, também implica no entendimento do processo de elaboração e execução das mesmas.

Geralmente o círculo de políticas públicas inicia identificando o problema. Em seguida os governantes devem organizar uma agenda buscando soluções para o problema e posteriormente irá fazer a formulação de como resolver este problema. Após esta reformulação haverá uma tomada de decisão e em seguida será elaborado um planejamento que em seguida acontecerá a implementação dessa política pública que será resolver o problema. Para tanto os governantes por sua vez tende a acompanhar essa implementação e introduz um monitoramento dessas ações e finalmente para que se identifique a eficácia dessas políticas públicas acontecem as avaliações. (Vieira, 2019).

De forma didática, para compreendermos o desenvolvimento das políticas públicas, vejamos um esquema de visualização do ciclo de políticas que organiza as fases envolvidas nesse processo.

Figura 4 – Ciclo de políticas segundo (VIEIRA, 2019)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A criação das políticas Públicas está imbricada com Leis, projetos, planejamentos, programas educacionais, entre outros. No decorrer de sua construção o grande pano de fundo sempre foi, mesmo que de forma velada, o conservadorismo, agroexportador, escravocrata, branco e colonial, ou seja, se voltava para a elite social.

Sem querermos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...] (Teixeira, 1976, p. 70).

As políticas públicas de educação desempenham um papel crucial na garantia do acesso à educação para todos os cidadãos. Elas são programas ou ações criadas pelos governos para colocar em prática medidas que visam: acesso Universal, qualidade do Ensino: equidade. (Ahlert; Alvori 2003). Portanto, a conexão entre políticas públicas e educação é

fundamental para moldar o sistema educacional e garantir que ele atenda às necessidades da sociedade como um todo.

Somente a partir do século XX, a educação começou a ser pensada como uma forma de desenvolver o país. Em 1930, inicia-se as primeiras manifestações de inquietação e integração política, como por exemplo, com o manifesto dos pioneiros lutava por uma escola pública laica e de responsabilidade do Estado onde suas diretrizes influenciaram a Constituição de 1934. (Brasil, 1934).

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (Teixeira, 1976, p. 26)

Nessa época, inicia-se uma regulamentação no que cerne às políticas públicas, influenciada, principalmente pela Reforma Francisco Campos, a qual instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma; Morais; Evangelista, 2002; Saviani, 2009), dentre as muitas medidas, destacamos:

- a) o aumento do número de anos do curso secundário (dividido em 2 ciclos);
- b) a seriação do currículo;
- c) a frequência obrigatória dos estudantes;
- d) a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente; e
- e) a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Oficializado o Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931 e modificada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (Bicudo, 1942, p. 9-51), essas mudanças foram os primeiros passos para a modernização do sistema educacional brasileiro.

Em 1934, no período ditatorial conhecido como Estado Novo, houve a Segunda Reforma do ensino no Brasil e foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino que, flexibilizaram a reforma vigente. Após esse período a educação é associada a uma melhora de vida, ou seja, a salvação das pessoas.

Todo o movimento era pela reforma de métodos, e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro era uma coisa vantajosa e promissora. [...] Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. (Teixeira, 1976, p.26).

Ao final desse período caloroso, mais especificamente em 1960, é publicada, após muitas discussões e debates em sua construção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), validada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Nela, um texto repleto de mudanças traz uma nova forma estrutural para a educação nacional, conforme versa Teixeira (1976, p.30) no excerto abaixo:

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade.

O texto da LDB (Brasil, 1961), traz um viés conservador, privado e burguês ao controlar o crescimento do ensino público, anular em seu artigo 30 a obrigatoriedade do ensino primário, organizando a educação em: i) ensino primário de 5 anos; e ii) ensino médio ginasial (4 anos) e colegial (3 anos – científico, clássico, técnico ou normal).

É inevitável, ao explanar o contexto histórico das políticas educacionais, não mencionarmos o período ditatorial do Brasil (1964-1985) no qual a educação foi subordinada aos compromissos assumidos na “Carta de Punta Del Este” (1961), no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. Destacamos duas leis que reestruturaram o sistema educacional nesse período:

- a) **Lei 5.540 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, associando o ensino a pesquisa e a extensão nas Universidades, a educação em tempo integral e a dedicação exclusiva para professores;**
- b) **Lei nº 5.692 que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional para o 1º e 2º graus, nela o 1º grau passa a ser formado por 8 séries e o 2º grau, 3 série (habilitações plenas e parciais);**

Mesmo diante das mudanças supracitadas, dos recursos destinados à educação metade foram retirados, um alto índice de analfabetos, professores que não possuem qualificação mínima para exercer a profissão, muitas pessoas em idade escolar fora da escola, entre outras.

Em meio a efervescência nacional pelo fim da ditadura militar e redemocratização do país, os educadores se uniram para novas mudanças no cenário educacional, evidenciando como importante:

- a) A preocupação com o déficit etário e o grande número de pessoas fora da escola;**
- b) Merenda escolar;**
- c) Formação mínima para os professores;**
- d) Salas de aula com condições satisfatórias;**
- e) Quantidade máxima de estudantes por sala;**
- f) Plano de cargos e carreiras;**
- g) Descentralização da gestão;**
- h) Mais financiamento.**

Após o período ditatorial, a abertura foi uma consequência para a nação, os governos locais começaram a criar suas próprias legislações e as discussões em busca de uma reorganização educacional tiveram lugar de destaque. Um clima favorável para a criação de uma Constituição e uma plano nacional educacional. Em 1988, foi promulgada a Carta Magna, conhecida como a Constituição Cidadã, nasceu a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que trouxe em seu texto muitas das reivindicações como a democratização do poder, assegurou educação para todos, financiamento e qualificação docente.

Por meio da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), houve a aprovação da atual LDB que ainda lutava em assegurar as reivindicações ainda não atendidas durante todo o cenário histórico narrado. Nessa nova LDB, a educação passou a se configurar da seguinte forma: i) Educação Básica (creche, pré-escola, ensino fundamental e médio); e ii) Ensino Superior. É válido chamar atenção que das reivindicações de décadas anteriores, foram atendidas algumas e de forma parcial, por exemplo, aos professores foi assegurado apenas uma profissionalização docente, o que refletiu diretamente na política de formação docente.

Com o nascimento da LDB em 1996, o professor Dermeval Saviane a ponta um movimento muito importante para a formação de professores no Brasil, que foi o Advento dos

Institutos Superiores da Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Pensar numa Educação do Brasil, que após a ditadura militar, temos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), se fala como ‘Educação como direitos de todos e dever do estado e da família, com a preparação para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Após esse momento foi possível pensar na universalização da Educação Básica.

A LDB trouxe em seu Art 61-Formação em nível médio, Pedagógica, ou Licenciatura, com uma sólida formação básica associando teoria e prática com o aproveitamento das experiências. No art 62.A. A formação dos profissionais far-se-á por meio de cursos de conteúdos teórico-prático, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Garantir-se-á formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, tecnológica e de pós-graduação.

No inciso 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Inciso 3º A formação inicial dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 67. tratar da valorização dos profissionais da educação

- a) I Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;**
- b) II Aperfeiçoamento profissional continuada, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**
- c) III piso salarial profissional;**
- d) IV Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;**
- e) V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;**
- f) VI Condições adequadas de trabalho;**

Em 2007, a Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007) ampliou do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) estendendo fundos antes previstos para formação de professore do Ensino Fundamental, também para a Educação infantil e ensino médio.

Pela a portaria nº 09/2009 (BRASIL, 2009) surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica (PARFOR). Uma política emergencial, que fomenta cursos de 1º e 2º licenciatura e formação pedagógica. As ações são encontradas nem disseminadas em estados e municípios, em associações com universidades públicas e na Universidade Aberta do Brasil- UAB. (Gatti *et al.*, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que traz as metas nacionais, nasce pela lei de nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Algumas metas importantes no cenário da formação de professores:

Meta13-estratégia 13.4 Melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas a partir de aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES);
 Meta 15 e 16: formação continuada dos professores:
 15- No prazo de um ano, todos os professores possuam formação em Nível Superior, na área em que atuam;
 16- Até o final de vigência desse PNE, 50% dos professores da Educação Básica tenham nível de pós graduação.

Ainda em 2009, pensando em ajustar a formação dos professores surge a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Vem alinhada com a BNCC, trazendo o direito de aprender, o como fazer, o professor tento sua centralidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) resolução-CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) trazem a ideia de não somente pensar a formação para a licenciatura mas para todos os envolvidos no processo. Movimentos trazidos nas diretrizes:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) Unidade teoria-prática;
- c) Trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) Compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) Gestão democrática;
- f) Avaliação e regulação dos cursos de formação.

A BNCC (Brasil, 2018) que foi prevista na Constituição Federal, foi prevista na LDB também no PNE, nasce em 2015 para a educação infantil e anos iniciais, 2017 para os anos finais e em 2019 do ensino médio. Esta é composta por um conjunto de códigos que se desmembram em competências e habilidades.

Considerar que a BNCC não é um currículo, ela é uma base para construir currículos. O governo estadual do Ceará trabalhou para construir as Diretrizes Curricular do Ceará –DCRC (Ceará, 2021) trazendo os elementos da base, elementos da necessidade do contexto local.

Percebe-se o quantitativo tanto de leis, decretos, resoluções. Sobre isso, Gatti *et al.* (2010) trazem uma crítica: Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas a prevalência de histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Em meio à pandemia, pela resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil 2020), surge a Base Nacional Comum de formação Continuada de Professores (BNC-FC), que traz uma nova concepção que tem como eixo central o trabalho do professor a partir de habilidades e competências, trazendo as dez competências do docente para ensino. Nesse sentido a ideia é dialogar com a base nacional comum quando em seu artigo... diz que os estudantes da educação básica precisam desenvolver as dez competências gerais durante todo o seu processo formativo. Aqui sinaliza para currículos inovadores para promova uma educação de qualidade.

3.2 Políticas Públicas para a formação de professores

O discurso de que a educação é a solução para uma nação igualitária, autônoma, pensante não é de agora. Para isso, o professor que é o responsável por essa mediação, deve se valorizado, incluído em programas de capacitação e incentivo para melhoria de condições de trabalho.

Para que a educação se torne de qualidade, o caminho que deve ser trilhado é longo e repleto de atores que exercem papéis importantes e significantes. O professor, principal ator nesse processo de mediação de conhecimento, deve ser apoiado, preparado, incentivado etc.

Diante desse contexto, políticas públicas que garantam melhorias desde a formação inicial desse profissional indo até a formação continuada é de extrema importância para que a educação seja melhor representada. Faz-se necessário ampliar e modificar ações concretas que permitam aos professores atuarem de forma segura, intencional e proposital.

A formação continuada é sinalizada na legislação educacional brasileira desde a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), mas é somente com a lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) que ganha força enquanto objeto de políticas públicas, passando a ser reconhecida como direito de profissionais da educação a ser garantido pelo estado.

A LDB, a respeito da formação docente, em seu Título VI, Artigo 61, Parágrafo Único assegura que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluídos pela Lei nº 12.014, de 2009).

- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (Brasil, 1996).

Regulamentada, a partir do Decreto nº 6.755/09, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a) que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências e da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007a) que atribui à Capes a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. Essas legislações versam sobre a formação continuada de profissionais que estão em ação docente, no entanto o que podemos observar é que se limita a diversos programas de formação de professores sem nenhuma intercessão ou em meio virtual de forma generalizada e sem preocupação com a especificidade, conforme o inciso I do Art. nº 2º,

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas (Brasil, 2009a).

O referido decreto versa a respeito da importância da reflexão da prática docente, da escola como local de formação, da peculiaridade de cada local e formador, no entanto o que podemos perceber na prática é uma formação generalizada, sem contextualização e sem esforços governamentais.

As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem um ethos condutor. (Gatti, 2014, p. 35)

Ser professor demanda ir além do domínio dos conteúdos e de técnicas para transmitir conhecimentos. Nóvoa (1992, p.19) embasa dizendo que a “necessidade de um equilíbrio entre as dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional.”

No município de Fortaleza, a portaria nº 204/2014 estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Nela tendo como documento norteador a LDB em seu inciso II do art. 67 a respeito da valorização profissional,

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;” entende em seu artigo 2º que “a formação continuada de professores e processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (Fortaleza, 2014, p.22)

Concomitantemente, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) de Fortaleza valoriza programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria da qualidade da educação municipal. O Plano Municipal de Educação do Município de Fortaleza, apoia a formação e capacitação de professores.

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos, e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; Salário condigno e competitivo com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação, adequados ao exercício (Fortaleza, 2008, p. 38).

A formação de professores é uma problemática antiga. De acordo com Saviani (2009), a necessidade da formação de professores já era anunciada por Comenius no século XVII e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido o Seminário dos Mestres na França. No Brasil, os questionamentos acerca da formação docente emergem explicitamente após a independência, com a necessidade da organização popular.

Para um bom desempenho do papel do professor, alguns posicionamentos são indispensáveis: O primeiro é a exposição dos estudantes a situações problemas de forma sistemática e significativa em que eles possam observar, explorar e elaborar estratégias para resolvê-las, partindo de seus conhecimentos e das relações entre as situações que poderão ser estabelecidas. O segundo é mediar situações para que os conhecimentos sejam construídos, ou seja, ao propor situações-problema desafiadoras cabe ao professor, de forma intencional, questioná-las, orientá-las para que os estudantes elaborem seus próprios conceitos.

Se por um lado o professor deve adotar uma atitude crítica, sensível e participativa, por outro, deve ser-lhe ofertado o mínimo de boas condições para isso. Condições estas, que não se

limitam apenas a grandes espaços ou materiais pedagógicos suficientes, mas principalmente uma formação continuada de qualidade para que o mesmo possa refletir sobre sua prática e modificá-la.

A docência requer conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Cada vez mais é exigido uma formação docente integrada, capaz de responder às exigências e necessidades da sociedade. Partindo dessa perspectiva, a formação de professores não pode se limitar a mera reprodução de teorias específicas para cada etapa de ensino, mas uma formação que permita

Possibilitar que eles reflitam sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos que fazem parte do pensamento prático do professor. Formar professores dentro dessa perspectiva se constitui um desafio diante da pluralidade singular de cada realidade. Sobre ser um profissional reflexivo, Schon (1992, p.3)

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-ação não, exige palavras [...]

Imbernon (2011, p. 51) afirma que essa formação “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e reconstruir a teoria” sem deixar de lado o diálogo, a escuta das inquietações e o acolhimento de dificuldades.

A necessidade de um novo perfil de professor foi abordada em resoluções e documentos elaborados e publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como forma de orientar as políticas públicas voltadas para a Educação

A formação de professores é um processo contínuo que não se encerra com a conclusão da licenciatura. É na atuação de sala de aula que o docente tem oportunidade de confrontar a teoria com a prática e perceber as lacunas deixadas pela formação inicial. Assim, a formação continuada é uma necessidade que possibilita ao professor permanecer em processo de aprendizagem contínuo, nesse sentido Nóvoa (1997), afirma que ela pode suprir determinadas carências da formação inicial.

A formação contínua dos professores, por muito tempo, preocupou-se em transmitir novos conhecimentos e “atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos, [...] de forma mais ampla, das ciências da educação” (Perrenoud, 2002, p. 21). Além de contribuir com a aprendizagem do professor, pode incidir diretamente sobre os processos de ensino.

Romanowski (2007) ressalta que a formação visa melhorar não somente o profissional, mas também o ensino, porém para que o professor mude suas metodologias ele precisa estar disposto, uma vez que problemas e pressões “das situações em aula exigem do professor novas respostas alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica. As mudanças incluem a qualificação e melhoria da prática”, (Romanowski, 2007, p. 137), dessa forma, a formação continuada está diretamente conectada a prática do professor.

Fiorentini e Nacarato (2005), afirmam que não faz sentido discutirmos uma formação continuada desconectada da prática docente real, distante da realidade do profissional presente nesse processo de constante formação. Sendo assim, concordamos que é

[...] fundamental tomar como ponto de partida e de chegada da educação continuada a prática docente cotidiana dos professores, convertendo-a em problema e objeto principal de estudo e reflexão e buscando, colaborativa mente, as soluções possíveis e necessárias. (Fiorentini; Nacarato, 2005, p.8-9).

Os autores ainda destacam que o professor deve refletir sobre sua própria prática pedagógica, pois por meio da reflexão sobre a sua ação educativa poderá associar a teoria à sua prática. Nóvoa (1997) apresenta a importância de os discursos progressistas sobre formações de professores se tornarem ações reais, ou seja, a formação continuada precisa atender as demandas que emergem da realidade cotidiana problematizada dentro da sala de aula. O autor defende que “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula.” (Novóia, 1997, p. 15).

Nesse sentido, o professor precisa estar atento às novas exigências feitas a escola, assim sendo ele próprio precisa dominar essa literacia, o que justifica a importância da investigação da formação de professores nessa temática.

3.3 Formação continuada como política pública municipal

A relação entre formação continuada e políticas públicas é de extrema relevância. As políticas educacionais, estabelecidas em âmbito nacional, estadual ou municipal, têm como objetivo orientar e direcionar as ações no campo da formação de professores. A formação continuada é uma das vertentes dessas políticas, buscando promover a melhoria da qualidade da educação por meio do investimento na qualificação dos profissionais. (Gatti, 2014). Ao longo desse trabalho pudemos conhecer um pouco da trajetória das políticas educacionais com ênfase nas políticas de formação continuada no Brasil e no Ceará. Discutiremos a partir de agora especificamente, a Política de Formação de Professores do Município de Fortaleza.

Por meio da portaria, nº 204/2014 foi instituída a política de formação de professores do município de fortaleza. Tal portaria respalda a preocupação da gestão Municipal, em assumir seu compromisso com a formação de professores. O caminho trilhado na instância municipal, evidencia a preocupação pela qualidade da educação. Contudo, se faz necessário refletir e avaliar suas bases legais e conceituais, o processo de formação, matérias e suporte e se está de fato, corrobora com a qualidade da prática docente, como também, como está vem se reconfigurado para atender as demandas educacionais atuais.

Com tal portaria a gestão Municipal pretende não só aperfeiçoar a qualidade profissional do professor, mas garantir que os resultados sejam observados na sua ação docente, garantindo de fato seus reflexos na prática como forma de solucionar problemas reais no contexto educacional.

Rossi e Hunger (2012) corroboram com essa ideia quando dizem que a Formação Continuada contribui para a modificação da profissionalização do professor e desenvolve domínios necessários á sua qualificação, como também atua no exame de possíveis soluções para os problemas reais do ensino.

Partindo do entendimento, que educadores se formam na caminhada, a formação de professores de Fortaleza foi estruturada para atender as necessidades desses profissionais: a qualificação, reflexão da práxis, e fornecendo meios para que possam exercer seu protagonismo docente na busca permanente de transformar suas práticas, se permitindo perceber o que corrobora para modifica-la perante um contexto de extrema mudanças no cenário atual.

A seguir conheceremos a estrutura da formação de professores no município de fortaleza: formação em polos, formação no contexto da escola e formação virtual, bem como programas de incentivo aos estudos (mestrado e doutorado) oferecido pela prefeitura de fortaleza.

3.3.1 Formação nos polos

A formação no polo é o momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas.

Os professores da Rede contam com a presença de um formador durante todo o ano letivo para auxiliar no processo de formação. Para garantir que os encontros presenciais ocorram de forma eficiente, a equipe de formação da SME trabalha em conjunto com os formadores dos Distritos de Educação para planejar e organizar esses encontros formativos. Além disso, os formadores da Rede também participam de formações oferecidas por parceiros, como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), entre outros.

É importante destacar que os professores das Escolas de Tempo Integral (ETI) não apenas recebem formação na BNCC, mas também participam de um processo formativo específico elaborado e conduzido pelos formadores da equipe de formação da Célula de Educação em Tempo Integral (CETI/SME). Essa equipe é responsável por planejar, organizar e conduzir os encontros formativos relacionados à Parte Diversificada e Atividades Complementares.

As formações nos polos têm como foco a integração entre teoria e prática, utilizando tecnologias digitais, metodologias ativas e ciclos de aprendizagem vivenciais, de acordo com as necessidades do dia a dia escolar. As formações continuadas incluem estudos e discussões, vivências sobre propostas pedagógicas inovadoras, compartilhamento de práticas e diálogos sobre o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo as competências socioemocionais e cognitivas, além de aprofundamentos nos materiais estruturados utilizados na Rede.

A Política de Formação, em consonância com os documentos orientadores da educação e visando ao pleno desenvolvimento dos estudantes, conforme a BNC-FC (BRASIL, 2020), engloba três dimensões essenciais na prática docente na Educação Básica:

- a) conhecimento profissional, que envolve conhecer os alunos e como eles aprendem, conhecer o conteúdo e como ensiná-lo;**
- b) prática profissional, que inclui planejar e implementar estratégias efetivas de ensino e aprendizagem, criar e manter ambientes de aprendizagem inclusivos e seguros, avaliar, fornecer feedback e registrar o progresso dos alunos; e**

c) engajamento profissional, que envolve o envolvimento em aprendizagem profissional contínua e o engajamento profissional com alunos, famílias e comunidade escolar. Isso requer que os professores tenham sólido conhecimento dos saberes construídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global.

Importante ressaltar que a BNC-FC, parte da premissa de um ensino por competência, uma ideia que conversa com a BNCC, que diz que para o estudante se desenvolver integralmente, precisa desenvolver dez competências ao longo do processo formativo. Nesse sentido, a formação continuada do professor é imprescindível para que este desenvolva e ensine a partir de competências. Ao encontro da ideia central da base que é o desenvolvimento das competências docente para ensinar, Zabala e Arnau (2020), trazem algumas metodologias de correntes pedagógicas, já vivenciadas ao longo do nosso processo de formação, tentando ressignificar essas novas práticas, considerando esse novo contexto que é a educação por competência.

3.3.2 Formação no contexto da escola

A formação em contexto ocorre na própria instituição escolar, valoriza os saberes de suas experiências, com a mediação dos coordenadores pedagógicos. Essa abordagem permite a implementação de uma política de formação docente que considera a instituição educacional como um espaço essencial para essa formação. Ela garante a integração, unidade e conexão entre teoria e prática gerando reflexão, durante o processo formativo, abrangendo os diversos componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino, alinhados com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. Dessa forma, a formação em contexto fortalece a troca de experiências entre os professores que atuam na mesma escola e reforça o papel do coordenador pedagógico como um agente que promove a articulação, formação e transformação.

[...] considera fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Para a autora, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam e são por ela validados. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquirem, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. (Floride; Steinle, 2007, p.9 *apud* Candau, 1997, p.51-68).

A SME direciona a formação em contexto para coordenadores, supervisores e professores, com ênfase nas Avaliações Diagnósticas da Rede e/ou avaliações internas. Isso proporciona aos professores uma análise, reflexão e intervenção mais aprofundadas em relação ao seu trabalho e aos processos de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de transformar a prática docente.

A formação no contexto da escola tem múltiplos objetivos além dos mencionados anteriormente. Seu propósito é fortalecer o ensino e a aprendizagem, estimular reflexões sobre a importância do acompanhamento individual dos alunos e do processo de aprendizagem, abordar o planejamento, a organização e a gestão da sala de aula, explorar a ludicidade por meio de recursos manuais ou digitais, como jogos, vídeos, simulações e objetos de aprendizagem, e envolver a família como parceira no processo de aprendizagem.

A SME destaca a importância de outros momentos de formação no contexto da escola. Para que esses momentos ocorram, o coordenador pedagógico pode solicitar a colaboração dos professores na definição de temas ou apresentar sugestões com base nas necessidades da escola e dos professores. Dependendo do tema abordado, o público pode ser ampliado, envolvendo todos os profissionais da educação presentes na escola. Esses encontros podem ocorrer por meio de reuniões, encontros pedagógicos, seminários, eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, acompanhamento de sala de aula, projetos interdisciplinares, entre outros.

A formação no contexto da escola não deve ser vista como uma atividade adicional a ser executada, mas sim como parte do processo de tomada de decisões sobre a forma de agir no cotidiano escolar. É um espaço dialógico e democrático que deve existir e ser valorizado por todos os envolvidos na escola.

3.3.3 Formação em espaço virtual

A Formação Continuada dos Professores da Prefeitura de Fortaleza, conta ainda com um espaço virtual que permite professores, coordenadores uma formação que valorize não só as discussões em polos e contexto da escola, mas momentos que ampliem seus conhecimentos e permitam um estudo aprofundado com matérias complementares, um aprofundamento individual que o levará a refletir sobre sua prática sob o olhar de leituras atualizadas que envolve o contexto educacional.

A importância do que intitula de saberes da cibercultura (Santos, 2015), que envolvem a comunicação em diferentes espaços, especialmente em rede, e por materiais interativos e multimídia, entende que a competência de mediar situações de aprendizagem online,

compreendendo o exercício da pesquisa e da formação, é também um dos saberes necessários para a docência contemporânea. Os processos de formação inicial e continuada de professores precisam oportunizar, portanto, aos sujeitos a vivência de múltiplos espaços-tempos de aprendizagem, espaços-tempos híbridos e não lineares que possibilitam a tessitura de saberes em rede. (Bersch; Schlemmer, 2019).

Percebe-se que a formação continuada dos professores de Fortaleza possui um formato híbrido, presencial e virtual, ambas formações além de contribuir para a valorização e progressões na carreira docente, permite a reflexão da práxis. Como forma de garantir a qualidade da educação, a prefeitura de fortaleza tem feito investimento, mesmo que ainda não contemple a todos, esses profissionais têm a oportunidade de ingressarem na pós graduação *latus senso*, mestrado e doutorado, para que desta forma possa garantir um aperfeiçoamento de suas práticas.

3.3.4 Ações de incentivo e valorização a qualificação dos profissionais da educação

A Prefeitura Municipal de Fortaleza pensando na valorização e qualificação dos profissionais da educação, cria o Observatório da Educação, estabelecido pela Lei 11.207/2021, tem como objetivo realizar pesquisas na Rede Municipal de Ensino para analisar a implementação de políticas, programas e projetos e seu impacto no sistema educacional e no desempenho dos alunos. Foram criadas 395 vagas com convênios assinados pelo Prefeito e pelos reitores de universidades públicas cearenses Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Instituto Federal do Ceará (IFCE), a oferta de vagas são para mestrado e doutorado.

Segundo a Secretária de Educação, Dalila Saldanha, a gestão de Fortaleza está empenhada em qualificar a rede Municipal de ensino e destacou que as oportunidades proporcionadas pelo observatório da Educação também se refletem na ascensão de carreira dos professores. (Fortaleza, 2022).

A política educacional do prefeito Sarto vem elevando os resultados qualitativos na formação de nossas crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, também temos investido na valorização dos professores e de outros profissionais da educação. Os professores, com a qualificação de mestrado e doutorado, além dos novos conhecimentos e pesquisas, também têm ascensão na carreira, revestido em valorização salarial". Dalila Saldanha, (Fortaleza, 2022).

O Observatório da Educação, estabelecido pela Lei 11.207, de 17 de dezembro de 2021 (Fortaleza, 2021), tem como objetivo realizar pesquisas na Rede Municipal de Ensino para analisar a implementação de políticas, programas e projetos e seu impacto no sistema educacional e no desempenho dos alunos. As vagas disponibilizadas são resultado de um acordo com universidades do Ceará, assinado pelo Prefeito e pelos reitores.

A valorização da educação inclui o estímulo ao estudo e à qualificação contínua dos profissionais. As vagas oferecidas pelo Observatório fazem parte de uma iniciativa da Prefeitura para criar 1000 oportunidades de mestrado e doutorado para os profissionais da Educação, conforme previsto no Plano de Governo da atual gestão.

Dentro desse número, 700 vagas estão sendo disponibilizadas através do Programa de Financiamento de mestrado e doutorado, regulamentado pela Lei nº 11.199, de 13 de dezembro de 2021 (Fortaleza, 2021a). Nesse programa, a Prefeitura financia a maior parte da mensalidade (até R\$ 1.500,00 para mestrado e R\$ 2.200,00 para doutorado). O acesso ao benefício está disponível, e os professores de Fortaleza devem iniciar um processo administrativo no SPU-Virtual para solicitar a participação.

Logo, tanto as formações como o incentivo e investimento na carreira docente se configura preocupação com a qualidade da prática docente mediada por uma formação teórica prática.

3.4 Formação de Professores e Prática Pedagógica

Dentre os fatores intraescolares é a qualidade do professor que impacta a prática docente. Contudo, vale ressaltar que nem sempre, ou diria de forma alguma, a formação inicial corresponde às expectativas de um ensino de qualidade. Seja pela fragilidade das formações oferecidas por cursos de licenciatura a distâncias e/ou até mesmo em universidades públicas, seja pelas mudanças constante que ocorrem na sociedade.

O campo da formação de professores tem gerado reflexões significativas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, uma vez que o contexto educacional está intrinsecamente ligado à sociedade como um todo. Nesse sentido, tanto a escola quanto os professores devem compreender que as mudanças e as demandas da sociedade, incluindo o cenário pós-pandemia, representam desafios, mas também oferecem a oportunidade de compreender que tais práticas devem se adequar às demandas resultantes das transformações sociais, econômicas e culturais que ocorreram nesse processo. (Brazier; Barros, 2021).

Marcelo (2002 *apud* Brazier; Barros, 2021, p.36), afirma que “essas transformações modificam nossa forma de ensinar, relacionar e aprender, como também possuem influências visíveis nas instituições de ensino.” Desta forma, percebemos que a formação de professores precisa ser contínua, pois é na flexibilidade das mudanças na sociedade, que se concebe um professor capaz de atender as demandas impulsionadas pelas mudanças e transformações da sociedade.

Em conformidade com essa colocação, Miranda (2006, p. 38) coloca a formação continuada como elemento necessário para o aperfeiçoamento das práticas dos professores, uma vez que, ela permite a constante formação e atualização desses profissionais.” A autora afirma ainda que a formação continuada possui a finalidade de atualização e aprofundamento dos saberes necessários para o exercício da profissão e não pode ser tratada como uma compensação da formação inicial que não cumpriu as necessidades básicas para a prática docente.

Brazier e Barros (2021, p. 7) relatam a necessidade de novas formas de aprender e ensinar e de ser e se tornar professor. Mas, sobretudo, se tornar professor a partir de uma formação sólida, que reconheça os saberes historicamente acumulados e da vinculação com os aspectos práticos do exercício profissional que leve em conta os sujeitos e seus contextos nos quais estão inseridos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de o professor exercer seu protagonismo docente e buscar de forma contínua atualizar-se e refletir sobre suas práticas de ensino.

Para Santos (2007), a formação continuada é reconhecida como um elemento crucial para impulsionar mudanças nas práticas pedagógicas. Essas mudanças são compreendidas a partir de duas perspectivas principais: em primeiro lugar, como um processo gradual que promove a autonomia tanto do professor quanto da unidade escolar; e em segundo lugar, como um processo de reflexão e ação dos profissionais da educação, especialmente dos professores, com o objetivo de concretizar a missão educacional da escola, que se inicia com a busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, Wengzynski e Torzetto (2012) relatam que a formação continuada corrobora significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, ajudando no exercício reflexivo em torno das práticas educativas.

Diante de um cenário pós-pandemia em que nos deparamos com inúmeros desafios e reflexões, o como nos preparar para oferecer uma prática que corresponda a qualidade do ensino, nos inquieta. Nesse sentido, a Formação continuada é vista como uma luz, que conduzirá o professor nessa busca. A seguir trataremos desse contexto.

4 DESAFIOS E REFLEXÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

O cenário pandêmico foi algo nunca vivenciado anteriormente, diversos professores tiveram que presenciar uma realidade cheia de incertezas. Com o fechamento das escolas e o início das aulas remotas, o maior aliado dos professores foram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que trouxeram alguns desafios: i) aprender a manuseá-las; ii) adaptar e/ou adquirir equipamentos compatíveis com essa realidade; iii) assistir aulas por meio virtual.

Os professores, além de estarem ministrando aulas, tiveram que assistir suas formações continuadas nessa mesma dinâmica. Para isso, formadores e professores tiveram que realinhar e reavaliar sua forma de formar. Diante do contexto, observando as vivências de nossas práticas, percebemos a limitação de formadores, professores, gestores, enfim, de toda a comunidade escolar. Houve uma busca pela ressignificação da forma de aprender o que gerou uma participação, troca de experiências e partilha ainda maior que na forma presencial. Observamos que não houve receitas prontas para a formação, mas caminhos construídos, (des) construídos e (re) construídos, ou seja, uma ‘nova forma de formar’, agora com mais reflexão, com estratégias a serem experimentadas e ajustadas as realidades de cada professor.

É certo que essa ‘forma de formar’ por meio remoto, antes não valorizada em sua essência, conseguiu se firmar como uma estratégia passível de eficácia, mesmo diante de todo o esgotamento emocional e profissional vivenciado na época da pandemia. Nóvoa (2012, p. 09) versa que

O que devemos pensar, num horizonte de futuro? Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes coletivos de aprendizagem (novos ambientes educativos), que sejam também capazes de valorizar a capilaridade, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação.

Impossível refletir a respeito de formação docente distante da realidade vivida. A pandemia fragilizou a formação, os formadores e os professores, muitos colegas de profissão se foram, muitos ficaram doentes, mas, a ação pedagógica nunca parou e não vai parar! “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, [...], mais aumenta a minha responsabilidade com os homens”. (Freire, 2018, p. 25)

Foi nesse cenário infértil, incerto e arenoso que presenciamos a educação como “um fator fundamental na reinvenção do mundo.” (Freire, 2020, p. 10), o que nos leva a acreditar que mesmo com a pandemia aprendemos, e precisamos continuar aprendendo, nos

reinventando, pois, com os desafios deixando pela a pandemia na educação há um cenário a vista que requer um novo olhar sobre a forma de ensinar.

As mudanças no cenário educacional, que verbera em desafios, acentuadas no contexto pós pandemia, como: as perdas das aprendizagens, a exigência de um novo olhar sobre a forma de ensinar; inserção das tecnologias digitais, e os aspectos socioemocionais que têm afetado de forma negativa a vida dos estudantes, têm gerado impacto na prática pedagógica, que por sua vez, nos leva a refletir sobre os inúmeros desafios que precisamos enfrentar para proporcionar um ensino de qualidade. Toda essa discussão cerne prioritariamente, em torno da formação continuada do professor, uma vez, que está impulsionará a qualidade da prática docente.

Esse cenário provavelmente impactou na ação docente, abrindo espaço para uma nova proposta de formação continuada de professores a partir de um conjunto de obrigações educacionais que se organizam nesse “novo” espaço e tempo como forma de atender as necessidades dos professores seja nos processos, na temporalidade, na experiência, na aprendizagem, na subjetividade, na dialética enquanto sujeito aprendente que “vira do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociologia, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam.” (Josso, 2004, p.38).

Surge, então, a formação no cenário pós-pandemia, não só como uma ferramenta crítica que vai além do crescimento profissional dos educadores, mas que alavanca para uma experiência inovadora em que a exigência do novo formato de mediar o ensino, permeiam vários conceitos: personalização das aprendizagens, protagonismo, metodologias ativas, tecnologias educacionais e etc. Nesse sentido, o papel do professor vai muito além de adquirir conhecimento, é um processo complexo que inclui, desenvolver competências que venha atender as necessidades diante das demandas de sua prática, desenvolver novas habilidades e investigar novos métodos de ensino. Desta forma, mantem-se atualizado com conhecimentos e práticas inovadoras capazes de atender as demandas de acordo com o tempo, suas mudanças e exigências.

Nessa perspectiva, Brazier e Barros (2021, p. 08) compreendem que,

[...] as práticas pedagógicas demandam revisões acerca das propostas curriculares, vinculadas a reorganização de sala, flexibilização e diversificação das atividades de aprendizagem bem como a aquelas relativas ao tempo escolar, ações que estão interligadas às formações continuadas que devem considerar as complexidades do desafio que se coloca.

Uma formação que ofereça ao professor a apropriação de um acervo metodológico ativo, valorizando uma prática intencional e significativa, que desenvolve o protagonismo e que seja indutora das tecnologias, é condição necessária na perspectiva de oferecer um ensino de qualidade que possa atender as exigências atuais.

Assim, no período pós-pandemia fez-se necessário repensarmos a formação como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos profissionais da educação, melhorando sua autoestima, autoconfiança e motivação. Isso pode refletir diretamente na qualidade do ensino, já que professores mais motivados e confiantes tendem a ser mais criativos, engajados e eficazes em sala de aula. Segundo o artigo 7º da resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) para que a formação continuada possa atender esse requisito: “foco no conhecimento pedagógico dos conteúdos; uso de metodologias ativas de aprendizagens; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”.

A necessidade do uso de metodologias ativas (técnicas pedagógica que se baseiam em atividades capazes de engajar os estudantes para que se tornem protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento, baseadas no desenvolvimento de habilidades); da inclusão das tecnologias digitais, motivadas pelas perdas das aprendizagens pós-pandemia, impulsionou a reorganização do ensino e a formação continuada dos professores precisou passar por uma nova implementação de práticas inovadoras desde a formação à reflexão da prática docente.

[...] a preparação dos professores, torna-se fundamental que seja feito um trabalho de reflexão crítica, que leve o sujeito a repensar o processo do qual participa dentro da escola como docente. Assim, a formação continuada deve considerar a realidade em que o docente trabalha, suas necessidades, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ferramenta necessária e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente, elevando os padrões de qualidade do ensino e da educação. (Araújo, 2020, p. 87).

Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de repensar, refletir, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e com isso potencializar a qualidade do ensino. Têm a oportunidade de aprender sobre várias abordagens pedagógicas, métodos de avaliação e estratégias de ensino que podem tornar suas aulas mais envolventes e eficazes. Além disso, oferecem aos educadores mais recursos para atender às necessidades, promovendo uma educação personalizada e inclusiva.

Todas essas estratégias de aprendizagem podem ser combinadas e mobilizadas de diversas formas, dependendo do objetivo curricular. (Moran, 2015; Moreira, 2011; Zabala, 1998). As estratégias metodológicas precisam acompanhar conteúdos e objetivos em um percurso de aprendizagem coerente e pertinente.

Sendo assim, percebemos que a política de formação continuada no contexto pós-pandêmico propõe a este professor uma nova forma de educar, diante de uma vivência nunca presenciada.

Com o objetivo de fundamentar nossas discussões teóricas e conhecer a produção nacional a respeito da temática abordada realizamos um levantamento a partir de consultas a Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), ao Repositório da CAPES e ao Google Acadêmico.

Na pesquisa de Silvia (2022) e Dupont e Lemes (2023) refletem sobre possibilidades de a formação continuada de professores, especialmente, em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, durante e pós-pandemia. Os trabalhos consideram seu compromisso inicial e explícito com a formação, compreendida e valorizada como meio de pesquisar a experiência e, conseqüentemente, de promover alguma transformação no pesquisador e naqueles com quem a investigação acontece. A pandemia causada pelo Coronavírus evidenciou, segundo as autoras, na educação e em outras áreas, fraturas existentes antes mesmo dessa crise sanitária. Bem como usam recurso de comunicação pessoal (whatsapp) para suas aulas em vez dos AVAs e Plataformas próprias para acompanhamento do desenvolvimento do aluno, mas alguns já reviram e relataram que não mais usarão esse recurso.

Coutrim e Amorim (2022) em seu artigo, abordaram importantes elementos para a análise da formação de professores no tempo atual discutidos no dossiê “Formação docente: as interfaces com a saúde e as tecnologias”. Foi possível constatar que estes retratam questões que interrogam a formação docente, tendo como pano de fundo a intensificação do trabalho docente mediado pelas tecnologias em tempos pandêmico e “pós-pandêmico”. Os registros encontrados foram carregados de reflexões atuais e provocadoras sobre os impactos da pandemia e do avanço das políticas ultraconservadoras na formação e atuação docente, bem como sobre diferentes formas de resistência e de reflexão sobre o complexo processo de tornar-se professor.

Diante dos achados encontrados, pudemos perceber que a formação continuada no contexto pós pandemia se volta para a recomposição da aprendizagem dos estudantes a partir de tecnologias digitais.

Nesse sentido, é preciso mobilizar e acionar várias estratégias de forma coerente em um processo significativo de condução de um ensino mais intencional. Nos deteremos em três desafios identificados nas práticas pós-pandemia, a serem atendidos de forma emergencial na formação continuada dos professores que tem impactado a ação docente: recomposição das aprendizagens; inserção das tecnologias da informação nas práticas pedagógicas; e impactos

emocionais. Esses desafios representam elementos cruciais para uma atuação docente eficaz e adaptativa."

4.1 Recomposição da aprendizagem

Com o advento da pandemia, a perda das aprendizagens dos estudantes deixou um abismo na qualidade da educação. Devido às desigualdades sociais, pudemos acompanhar estudantes em seus lares com internet de qualidade, ambiente devidamente preparado, acompanhamento familiar adulto como também relatos de estudantes sem internet, sem acompanhamento de um familiar adulto e sem a mínima condição de exercer seu protagonismo na construção de seu conhecimento.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de crianças com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% no ano passado, em razão da pandemia de covid-19. Os dados são relativos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 2007, o Ceará iniciou uma mudança significativa na educação com o lançamento do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), uma política pública prioritária do Governo Estadual, cujo objetivo era alfabetizar todas as crianças cearenses até os 7 anos de idade. Essa iniciativa marcou um importante momento de cooperação entre o estado e os municípios e, através de diversas reformulações ao longo dos anos, tem contribuído substancialmente para a melhoria dos resultados da educação pública, servindo como modelo para outras regiões do país.

Embora não fosse diretamente responsável pela matrícula no Ensino Fundamental, o Governo do Ceará identificou a garantia da aprendizagem de crianças e jovens na idade adequada como uma política pública de alta prioridade. Para isso, passou a oferecer formação continuada aos professores do Ensino Fundamental, suporte à gestão escolar e materiais didáticos estruturados, entre outras ações voltadas a assegurar o direito à aprendizagem.

O Ceará foi um dos primeiros estados a estruturar ações de apoio à escola, ao professor, ao aluno e à família para reduzir os efeitos do covid-19 na aprendizagem dos estudantes. Foram instituídas parcerias importantes, construídos documentos para orientação aos protocolos sanitários e para o retorno das atividades presenciais no modelo híbrido.

Estratégias como o Pacto pela Aprendizagem Lançado em 2021, que tem o objetivo fortalecer o regime de colaboração entre o estado e os 184 municípios cearenses para promover a recomposição da aprendizagem dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental diante

do contexto de pandemia, essa estratégia possui ações voltadas ao apoio pedagógico, implementação do tempo integral, fortalecimento das competências socioemocionais e melhorias na infraestrutura das escolas. Em junho de 2022, o Governo do Ceará anunciou a ampliação da vigência do pacto até 2024.

Foram articuladas iniciativas para implementar ciclos de recomposição das aprendizagens nas redes municipais e garantidos equipamentos, plataformas de aprendizagem e materiais de apoio a professores e alunos.

Diante disso, a urgência em criar políticas públicas com intenção de amenizar ou até mesmo solucionar o déficit desses estudantes que não possuíam estrutura para acompanhar as aulas ou mesmo estudar em casa emergiu substancialmente, “as dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas” (Santana; Sales, 2020, p. 83).

Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem faz-se um dos caminhos educacionais mais complexos e necessários, uma vez que essa proposta perpassa pelo currículo, avaliação, formação continuada e acompanhamento pedagógico. “Seria necessário olhar para os diversos aspectos como as habilidades que não foram consolidadas a fim de que os professores sejam possibilitados para a construção de estratégias de aprendizagens” (Duarte; Duarte; Silva, 2020, p. 117).

Ressaltamos que todas essas discussões, embora muito pertinentes, ainda estão engatinhando diante da dimensão da problemática que se desenrola diariamente nas escolas. Para isso, estudos como esse faz-se necessário como objetivo de refletir, discutir e trazer luz a soluções realidade pós-pandemia, principalmente quando as tecnologias digitais se tornaram ferramentas necessárias nessa nova ‘forma de ensinar’. É salutar apresentar a dinâmica para sua inserção, deste ao fornecimento desse recurso á formação de professores.

4.2 Tecnologias digitais

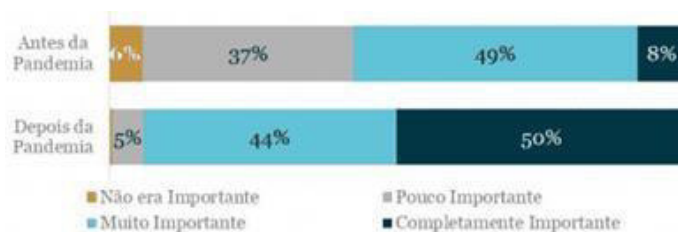
A pandemia da COVID-19 evidenciou a importância do uso de tecnologias digitais na educação, porém muitos professores ainda apresentam resistência e ineficiência no seu uso. Sancho (2006) acredita que a maior dificuldade em transformar os contextos educacionais para a integração das tecnologias digitais reside no fato de que a abordagem de ensino predominante na escola é centrada no professor.

A formação continuada deve priorizar a apropriação da cultura digital pelos professores, capacitando-os no uso adequado das ferramentas e recursos digitais. É necessário superar as

barreiras e oferecer suporte técnico e pedagógico, permitindo que os professores explorem o potencial das tecnologias digitais para aprimorar a prática docente e promover uma aprendizagem significativa.

Em 2021, o Instituto Península que trabalha para a melhoria da qualidade da educação, desenvolveu uma pesquisa para entender a percepção dos professores sobre o uso de tecnologia antes e pós pandemia. Com base na figura 5 a seguir percebe-se que a percepção do professor em relação à importância do uso da tecnologia no processo de aprendizagem mudou consideravelmente, passando de 57% para 94% após a pandemia. provocou mudanças significativas na forma como os professores percebem o uso da tecnologia

Figura 5- Percepção sobre o potencial do uso da tecnologia no aprendizado do aluno

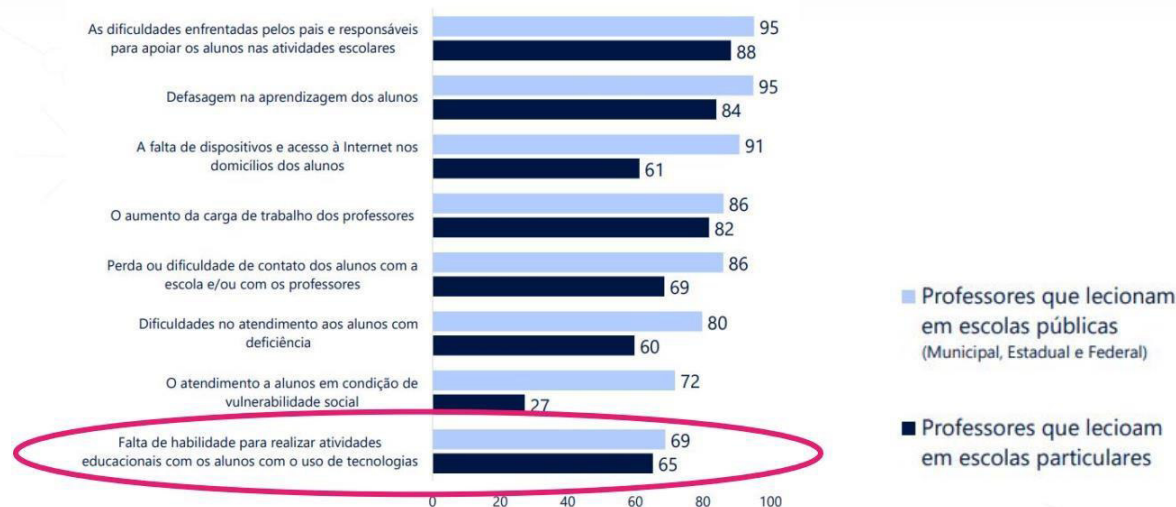


Fonte: TIC Educação 2021 (2022).

A pesquisa do TIC educação, realiza desde 2010, entrevista a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores) para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC)³ em escolas públicas e privadas de educação básica. divulga em 2022, o relatório sobre os desafios enfrentados da continuidade da realização das atividades pedagógica durante a pandemia, e um dos desafios com 69%, relataram não possuir competência digital para lidar com o uso das tecnologias, além da falta de dispositivos e acesso à internet que chega a 95% nas escolas pública, como. Conforme a figura 2 abaixo:

³ TIC é abreviação para o termo **Tecnologia da Informação e Comunicação** e ele engloba tecnologias que servem como mediadoras para os processos de comunicação, e foram potencializadas graças à internet. Disponível em : <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=tic+tecnologia+significado> Acesso em: 15 maio 2024.

Figura 6- Desafios enfrentados da continuidade da realização das atividades pedagógica durante a



Fonte: TIC Educação 2021 (2022) disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>

pandemia

Os dados das pesquisas corroboram para a justificativa de que é necessário que o professor desenvolva competências digitais. Segundo a BNCC, dentre suas 10 competências gerais, está a cultura digital, e para que o estudante a desenvolva o professor precisa desenvolvê-la. Claro, que isso é um processo a longo prazo. Segundo Lilian Bacich (2018), inicialmente o professor é exposto ao uso de tecnologias e inicia o processo de exploração dos recursos, no sentido de identificar as competências necessárias para seu uso, compreendendo técnicas essenciais para lidar com eles. Em seguida ao sentir-se confiável com alguns recursos básicos, o professor passa a adotá-los em suas práticas. Nesse sentido, a formação do professor deve oferecer condições para que o professor desenvolva competências digitais.

Fonte: TIC Educação 2021 (2022) disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>

Com base na resolução de nº 1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que traz as dez competências docente, a 5ª competência diz trás:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 2020).

O Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), pensando no contexto da educação Brasileira, desenvolveu uma matriz de competência digitais. Esta traz três áreas: a área pedagógica, cidadania digital, e desenvolvimento profissional, conforme explicita no quadro abaixo.

Figura 7 - Matriz de Competência Digitais

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AValiação Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (<i>cyberbullying</i> , privacidade, presença digital e implicações legais).	USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB).

Essas competências visam capacitar os educadores a construir cenários de ensino e aprendizagem adaptáveis, considerando diferentes demandas educacionais e tomando decisões baseadas em dados.

Diante do cenário em discussão apoiar e dá assistência aos professores é imprescindível, para que estes possam atuar em uma sociedade impactada pela crise sanitária e já transformada pela cultura digital.

Recentemente, em janeiro de 2023, uma das alterações apresentadas pela LDB foi a instituição da Política Nacional de Educação Digital – PNED (Brasil, 2023). Esse foi um dos resultados da Nova PNED.

Para esse novo cenário de mudanças, cria-se um perfil criativo do profissional que mobilizará todas essas estratégias. A criatividade na escola, portanto, é compreendida como o uso não somente de recursos digitais, mas de planejamento constante centrado no estudante, que por sua vez carrega consigo muito do que a pandemia deixou, principalmente os impactos socioemocionais acentuados pelo tempo e o uso excessivo dos estudantes aos celulares. É preciso um olhar peculiar por suas inúmeras facetas: impacto na saúde mental, queda na aprendizagem, desinteresse, falta de estímulo pela escola, e comportamentos disruptivos. Nesse sentido, a formação continuada dos professores necessita urgentemente pensar em como ajudar os docentes nessa jornada.

Embora saibamos que esta é uma causa social que requer medidas que vai além da instituição escolar, o que cabe a escola deve ser pensando, e é a partir da formação continuada, que deve ser oferecido subsídios para auxiliar o professor a lidar com esses fatores uma vez que interfere diretamente na sua prática.

É importante que os educadores estejam atentos aos impactos sociais, para que possam construir um ambiente de aprendizado seguro, inclusivo e emocionalmente saudável para todos, tema que abordaremos a seguir

4.3 Impactos Socioemocionais

É de grande relevância e bastante pertinente, refletir neste momento, sobre as situações socioemocionais, em que estão chegando os estudantes e que tem impactado diretamente a prática pedagógica do professor influenciando sua formação.

O impacto do distanciamento social sobre os estudantes no que se refere à condição da saúde mental foi bastante relevante ao longo dos meses mais rigorosos da pandemia da covid-19. É o que mostra uma pesquisa do Instituto Ayrton Senna feita em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O estudo, apresentado na Comissão de Educação do Senado Federal, revelou que 70% dos 642 mil estudantes ouvidos relataram depressão ou ansiedade e precisaram ser consultados no retorno ao ensino presencial. As informações são da Agência Senado. (ABMES, 2022).

É de grande relevância entender o contexto em que os estudantes se encontram no período pós-pandemia. As experiências vividas durante esse período deixaram marcas profundas, que, se não tratadas com cuidado e não abordadas suas causas, podem resultar em danos irreparáveis. Esses danos têm o potencial de impactar diversos aspectos da vida desses estudantes, incluindo sua saúde mental, desempenho das aprendizagens e desenvolvimento social e emocional. (HADDAD FILHO, Marcelo et al, 2024).

O uso crescente de dispositivos móveis, principalmente os celulares, tornou-se uma prática comum entre os jovens, que buscam se beneficiar das últimas inovações tecnológicas para facilitar sua comunicação e interação social. No entanto, muitas vezes desconhecido, o uso frequente pode acarretar consequências prejudiciais à saúde. (Marques et. al, 2019).

Para Haddad Filho, Marcelo et al, Uma das principais preocupações discutidas é a relação entre o tempo de tela e os sintomas de ansiedade, depressão e outros distúrbios psicológicos em crianças. Uma associação significativa entre o uso prolongado de dispositivos eletrônicos e um maior risco de desenvolvimento de problemas de saúde mental, sugere a necessidade de uma abordagem mais cautelosa em relação ao tempo gasto em frente às telas. Além disso, as discussões destacam a importância do conteúdo dos dispositivos eletrônicos na saúde mental infantil. A exposição a conteúdos violentos, inadequados ou prejudiciais pode

umentar os níveis de agressão, ansiedade e depressão em crianças. Outro ponto de discussão é o impacto do uso de dispositivos eletrônicos no sono das crianças. A exposição à luz azul emitida por telas de dispositivos eletrônicos pode interferir nos ciclos de sono, prejudicando a qualidade e a quantidade do sono infantil. Isso pode levar a problemas como insônia, sonolência diurna e dificuldade de concentração durante o dia.

Embora os dispositivos eletrônicos possam oferecer benefícios educacionais e sociais às crianças, seu uso excessivo tem sido associado a uma série de problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão distúrbios do sono e prejuízos cognitivo, retardando e/ou prejudicando o processo de aprendizagem. A exposição prolongada a telas pode interferir no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, impactando negativamente sua saúde mental a longo prazo. Além disso, o conteúdo inapropriado ou prejudicial encontrado online pode expor as crianças a experiências traumáticas ou perturbadoras, afetando ainda mais sua saúde mental.

Se antes, quase uma década atrás, já se acompanhava a preocupação com o uso desses dispositivos por jovens estudantes, hoje, essa preocupação ficou mais acentuada devido ao tempo que acarretou vício, devido ao tempo excessivo de uso desses aparelhos no período da pandemia. Uma problemática que vem gerando preocupação de professores, levando-os a necessidade de uma formação que venha dá suporte nesse aspecto.

Diante disso, esse desejo constante de estar conectado, o que favorece a adesão cada vez maior às redes sociais, acarretam também em muitos malefícios. Dessa forma, o uso desenfreado destas tem causado muitos impactos em diversas áreas da vida, em especial nos processos cognitivos como a atenção e memória e nos emocionais, como a ansiedade. (Borges; Maia, 2022, p.3)

Na aprendizagem os efeitos são desastrosos. Uma relatoria da Organização das Nações Unidas (ONU) publicado no dia 26 de julho de 2023 (UNESCO, 2023), aponta preocupações sobre o uso excessivo de celulares em sala de aula. Apesar do foco aqui não ser na sala de aula, mas o uso fora da dela, os impactos parecem ser maiores, uma vez que os pais não controlam o uso desses dispositivos.

São percebidos alunos cansados, dormindo na sala de aula por terem passado a noite no celular, estressados, ansiosos e depressivos. Segundo a agência da ONU para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o uso excessivo de smartphones impacta o aprendizado.

Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países. O tempo prolongado de exposição à tela pode afetar de forma negativa o autocontrole e a estabilidade emocional, aumentando a ansiedade e a depressão (UNESCO, 2023)

Sobre este assunto o que se percebe que estudos ainda estão engatinhando, há debates, entrevistas com profissionais, porém no chão da escola, principalmente em instituições escolares centradas em locais de grande vulnerabilidade social, esses fatores são bem frequentes e tem impactado a prática do professor.

Os impactos do uso excessivo do celular na aprendizagem dos estudantes e na prática do professor ainda está em desenvolvimento e desperta muitos debates na comunidade educacional. Embora existam pesquisas e entrevistas com profissionais sobre o assunto, é importante notar que a realidade no contexto escolar pode variar significativamente. Especialmente em instituições escolares localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social, esses fatores podem ser mais frequentes e têm um impacto significativo na prática do professor. Alunos que passam a noite utilizando celulares em jogos e aplicativos tem chegado à escola cansados e desatentos, prejudicando seu desempenho na aprendizagem e participação em sala de aula.

Os professores que atuam nessas escolas enfrentam o desafio de lidar com alunos desinteressados, ansiosos ou até mesmo agressivos devido aos efeitos do uso excessivo do celular. Isso pode demandar do docente habilidades adicionais de gestão de sala de aula e estratégias pedagógicas para envolver e motivar os estudantes. Algo, que impactará, diretamente a formação continuada de professores. No capítulo seguinte, a pesquisadora aborda práticas inovadoras no período pós-pandemia que poderá influenciar a formação de professores e relato de experiência da própria autora que se mostrou favorável ao desenvolvimento da aprendizagem, de forma intencional e significativa.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

As práticas inovadoras que correspondem às novas exigências do cenário educacional, entram em evidência em debates, formações, apontados por pensadores como meio de qualificar a prática docente no processo de ensino aprendizagem, sinalizam para a promoção de uma formação continuada capaz de atender as necessidades educacionais atuais.

Este capítulo aborda o embasamento teórico dos autores Zabala; Arnau e Morran (2020; 2021) os primeiros apontam o ensino por competência, voltada para um ensino por competência mediado por meio de sequências didáticas, projetos na escola e o segundo aborda as metodologias ativas e as tecnologias digitais. Tendo em vista que ambos contribuem para uma visão prática inovadora das vivências da pesquisadora enquanto orientadora e formadora de professores exercendo a função de coordenadora do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de Fortaleza.

Trazer o conceito de inovar para iniciar nosso entendimento sobre práticas inovadoras, é imprescindível quando se trata de inovar no contexto educacional. Segundo o dicionário online de português: inovar significa realizar algo novo, ou algo que nunca tenha sido feito antes. Renovar, fazer com que fique novo; realizar a restauração. Sinônimo de variar, mudar, reformar, restaurar, renovar. Significa dizer, pensar numa prática com algumas características nova, repensada.

Esta definição corrobora com uma série de Métodos que Zabala e Arnau (2020), apontam como forma de ressignificar algumas ideias, defendidas e aplicadas por correntes pedagógicas ao longo dos tempos, que hoje, após sob nova modelagem, estabelece um ensino mediado pelo desenvolvimento de competências. Enfatizamos aqui que tanto a BNCC que demanda o desenvolvimento das aprendizagens por competência e habilidades, como também a BNC-FC que traz as 10 competências para ensinar, vão ao encontro das ideias desses autores.

Como forma de enriquecer as discussões, trazer as contribuições de Bacchi e Moran (2018) que tratam das metodologias ativas para uma educação inovadora nos dará embasamento para entender o contexto das aprendizagens por competências uma vez que estes pesquisadores, defendem os princípios de uma aprendizagem ativa e significativa.

Com o nascimento da BNCC em 2017, implementação dos currículos em 2018 e 2019, e com uma pandemia atravessando pelo meio, surge uma nova reflexão que precisa mudar as práticas de todos envolvidos, não só dos professores. O currículo imposto na base nacional comum, exige de todos muitos empenhos para que aquilo que está posto na BNCC, reverbere nos currículos, que aparece nas escolas, no PPP, possa chegar à sala de aula.

Sobre isso, Perrenoud (2002) faz uma crítica quando coloca que as reformas educacionais não têm êxito, os novos currículos não são implementados e conceitos valiosos, como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada, são defendidos, mas raramente postos em prática. Diante dessa reflexão, hoje, já se percebe um movimento maior por mudanças. Sejam inquietos nesta busca de forma ética e coerente com o propósito de assumir o compromisso pela qualidade da educação.

Percebe-se que há toda uma engrenagem, leis, diretrizes e pesquisadores que trazem um novo olhar sobre a forma de como deve acontecer o processo de ensino aprendizagem. Ambos partem da ideia que seja um ensino mediado pelo desenvolvimento de competências. Para isso, é imprescindível conhecer conceitos do ensino por competência desde a origem ao seu significado no contexto educacional.

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que:

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Nesse sentido, se faz necessário uma formação que o prepare, para efetivação dessas práticas. A perspectiva é que essa formação dialogue com habilidades e competências e não simplesmente com os aspectos conteudistas, priorizando desta forma currículos inovadores no campo da formação.

5.1 Desenvolvimento de competências por meio do ensino de aprendizagem ativa: insights de Zabala e Arnau

Todo esse trabalho permeia um novo olhar sobre a formação continuada de professores desde conceitos, correntes pedagógicas, necessidade de inovação, que hoje, segundo achados e embasado em leis atuais, busca-se um ensino por habilidades e competências. Nesse sentido, a

formação continuada de professores possui o desafio de formar professores que desenvolva um trabalho voltado para essas ideias.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018).

O termo competência surge em 1970, para definir aquilo que aumentava o rendimento no trabalho. Muito usado na área profissional, e começa a ser usado na educação no final do século XX, mas que já adquiriu um valor, que não é só aumentar o rendimento no trabalho. Vem no sentido de resolver problemas em qualquer situação, ou quando se trata de resolver situações novas diferentes daquelas que já são conhecidas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Competência consiste na intervenção eficaz em diferentes áreas da vida por meio de ações, nas quais componentes atitudinais, factuais, procedimentais e conceituais são mobilizados todos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. E toda ação competente começa com uma situação problema que nos exige uma intervenção para resolver. Contudo, não são as pessoas que são competentes, são as ações das pessoas que são competentes. (Zabala; Arnau, 2020).

Mariani, (2007, p.4) corrobora com a ideia de Zabala, (2020) quando diz que “as competências profissionais se revelam em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se autoavaliar de acordo com uma postura crítica”. Consequentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão.

A autora diz ainda que a visão educacional que adotamos compreende um aspecto transformador, uma vez que exige uma postura crítica por parte do professor de forma a promover a reflexão. O professor-educador deve assumir a responsabilidade ética de ser um agente de mudanças em seu ambiente de trabalho, transformando-se em um multiplicador de novas ideias. Entendemos a educação como a possibilidade de oferecer ao outro qualidade e condições de desenvolvimento.

Partindo da perspectiva de práticas desenvolvidas a partir do ensino por competência, se configura a ideia de uma educação integral, de um ensino orientado por situações reais em que os estudantes possam fazer uma conexão com o vivido, construindo os conhecimentos através de aprendizagens significativas contextualizadas, que valide seus conhecimentos prévios e os desafiem a ir além.

Para pensar em um ensino a partir dessa ideia, na perspectiva desses documentos e conceitos, é preciso superar a ideia de atividades muito pontuais, rápidas, pois desenvolver competências a partir dessa ideia, exige mais tempo, exige unidade de ensino que encandeiem situações de aprendizagens e não apenas atividades isoladas, como por exemplo, sequências didáticas, projetos, atividades que tenham continuidade e que possuam uma progressão de aprendizagens. (Zabala; Arnau, 2020).

Com relação ao desenvolvimento de competências a partir da ideia de sequências didáticas, no que diz respeito a prática profissional, a BNC-FC diz que: 2a.1 “Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos”. (Brasil, 2020)

Nesse sentido, fica o entendimento que para que o professor desenvolva o ensino dessas aprendizagens é preciso considerar dois princípios: primeiro que a escola precisa promover diversos ambientes de aprendizagens, para que aconteça a mobilidade desses estudantes, pois como já foi colocado, só o espaço da sala de aula não desenvolve competência, e um segundo princípio é que essa mobilidade ocorra em diversos tipos de agrupamento, que se organizam socialmente de várias formas: hora individual, hora em grupo, hora exercendo um papel de quem vai promover um discurso, ora registrar. A alternância desses diversos momentos, espaços e funções. Desta forma é possível perceber as dificuldades individuais e coletivas dos estudantes e por sua vez refletir e agir sobre elas.

Está o discurso vai ao encontro do que está posto na resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) que trata da BNC-FC, 2b.3.1 quando se refere as práticas profissionais: Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem; 2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados.

É possível o entendimento ao refletir nos textos dos autores supracitados, que esse ensino por competência, não significa dizer que estamos deixando de lado os conteúdos e os objetivos de cada área do conhecimento. Eles são essenciais e devem estar conectados às competências gerais, porém, aqui com a proposta de desenvolver competências, ganham uma outra dimensão. Estes veem a serviço de uma situação problema, uma situação desafiadora, que vai exigir que os estudantes acessem esses conhecimentos e o professor promova situações que os levem a desafiá-los a resolver, sistematizar e avançar seus conhecimentos.

O processo de ensino dentro desta abordagem, precisa considerar que a aprendizagem que deve acontecer em vários momentos, encadeadas, precisa estar dentro de um contexto, a partir de uma situação real, de uma situação problema, de uma situação desafiadora, motivadora como um momento de disparar um processo, em que os conteúdos de diferentes naturezas vão adentrando para responder esse contexto.

Dessa forma o interesse dos estudantes se aproxime do problema, que deve ser contemporâneo, para que se possa envolver-se em processo de investigação e resolver a situação problema. Assim, o professor oportuniza uma situação de aprendizagem com sentido e significado para o estudante. (Zabala; Arnau, 2020)

À proximidade com situações reais, possibilita ao professor realizar diagnósticos dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir da situação colocada, e o quanto essas experiências motivam e engajam os estudantes com o propósito de conectá-lo em todo o percurso durante o desenvolvimento das aprendizagens.

Estabelecendo as situações de aprendizagens é hora de visitar os conteúdos. Neste momento entra a interdisciplinaridade, pois dependendo da situação é possível acessar diferentes áreas do conhecimento, de diferentes disciplinas, fazendo uma articulação dos professores das diferentes áreas.

Compreendemos então que um aspecto da interdisciplinaridade é a conexão entre as disciplinas, que trabalham de maneira concomitante, existindo a supervalorização de procedimentos de leitura e do ensino de operações e propriedades matemáticas, em que as demais disciplinas existentes apenas auxiliem o desenvolvimento de ambas com um único propósito, o avanço dos alunos. (Silva, 2019, p. 3).

A interdisciplinaridade pode se tornar um caminho para se repensar a fragmentação dos saberes, por meio do estabelecimento de parcerias entre os atores que trabalham colaborativamente para conectar os diferentes saberes em prol de um projeto único capaz de explicar o cotidiano de forma mais holística e próxima da realidade humana. (Japiassu, 2006).

A maioria dos educadores, em suas práticas pedagógicas, garantiram condições para que os estudantes aprendessem os conteúdos organizados, segundo a lógica de uma disciplina (Zabala; Arnau, 2020). A partir da BNCC-FC foi preciso redefinir esse objeto de ensino de ensino, olhando tanto para sua necessidade advinda das demandas e desafios da pandemia, como também um olhar mais acirrado sob o estudante, uma vez que necessita encontrar repostas naquilo que lhe ensinado, para dá sentido o que de fato interessa para a vida. Na BNCC, esse objeto de ensino a partir do currículo por competência, é redefinido pela sua funcionalidade, pelo sentido que pode trazer para a vida do estudante, portanto, é um repensar sobre a forma de apresentar esses conteúdos, o como ensinar, o como avaliar.

Zabala e Arnau (2020), trazem que é a educação por competência que

contribuições que não provêm do mesmo fio condutor e com trajetórias e âmbitos muito diferentes ou muitas vezes a partir do desconhecimento dos antecedentes, o certo é que surgiram métodos, que hoje, podemos considerar ajustados à formação para o desenvolvimento de competência para a vida (Zabala; Arnau, 2020, p. 43).

Isso significa dizer que ao ressignificar essas ideias para atender uma situação de aprendizagem, o professore promove algo modelar, algo que reflete no aprender a aprender. Vale considerar que o foco não é só aprender um conhecimento específico, mas aprender de uma forma em que o procedimento, o saber fazer, o como fazer, os valores, as atitudes, possam entrar em jogo e fortalecer os estudantes para irem avançando suas habilidades e desenvolva de fato, competências para que servir de base em outras situações.

A análise do processo de uma atuação competente e o conhecimento que temos sobre o modo como os diferentes componentes mobilizados no processo são aprendidos permitem determinar as características essenciais de competências (Zabala; Arnau 2007, *apud* Zabala; Arnau, 2020, p.16).

- a) Seu significado.
- b) A complexidade da situação em que devem ser usadas.
- c) Seu caráter procedimental
- d) O fato de serem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de sua maneira diferente.

É relevante que a partir dos critérios mencionados anteriormente, que para os autores desenvolve competências, se conheça as características de cada fase que se estabelece.

- a) Estabelecimento dos objetivos de aprendizagem;
- b) Apresentação motivadora da situação em sua complexidade;
- c) Revisão dos conhecimentos prévios.
- d) Identificação e explicitação dos diferentes problemas ou questões levantadas em função da situação;
- e) Delimitação do objeto de estudo (e concretização do produto final);
- f) Elaboração de Hipóteses ou suposições;
- g) Definição das estratégias de pesquisa, comparação ou aplicação para comprovar as hipóteses anterior;
- h) Realização da pesquisa, da comparação ou da aplicação;
- i) Seleção de dados relevantes em relação à situação-problema inicial e comprovação das hipóteses iniciais;
- j) Comunicação do processo seguido e das informações obtidas;
- k) Integração e visão global ampliada;
- l) Descontextualização e teorização sobre as aprendizagens realizadas;
- m) Metacognição sobre o processo e o resultado: autoavaliação;
- n) Estratégias de memorização.

Para melhor compreensão após a exposição dos principais métodos trazidos por Zabala e Arnau (2020), nos quais atribuímos o nome de situações de aprendizagem, será apresentado uma síntese de suas etapas

A primeira ideia se trata de Métodos de Projetos, embora alguns autores defendam outras denominações, como aprendizagem baseada em projetos, para essa situação de aprendizagem o autor se detém ao modelo baseado no processo de elaboração de um produto (um terrário, um vídeo, uma maquete, uma apresentação, um mural, ” (Zabala; Arnau, 2020, p. 53); O centro de interesses é o segundo método, “ o método centro de interesse, precursor da interdisciplinaridade, conjuga, a partir de uma abordagem globalizante, a interação do aluno com o meio sobre um aspecto ou assunto de seu interesse e que mobiliza para adquirir conhecimentos” (Zabala; Arnau, 2020, p. 70); O terceiro método, é o método de pesquisa do meio, “pretende-se colocar os alunos diante de situações próximas à suas experiências de vida, que os provoquem e estimulem, que promovam interesse e motivação para as questões

levantadas pela situação.” (Zabala; Arnau, 2020, p. 87) ; Projetos de trabalhos globais, “Parte da ideia de que os alunos sabem que devem preparar um dossiê sobre um assunto de interesse e que devem fazê-lo de uma determinada maneira” (Zabala; Arnau, 2020, p. 105); Estudo de casos e Métodos baseados em problemas, “ a sequência de ensino aprendizagem começa a partir da leitura e observação de um caso real ou próximo do real que o aluno deve em sua complexidade para posteriormente encontrar uma solução ou chegara conclusões. Portanto, o método pode ser aplicado em duas modalidades: “1. O caso já está resolvido, e o aluno deve analisar como a situação”. ocorreu e foi resolvida; caso 2. O caso apresenta um problema para o qual o aluno deve dar resposta. (Zabala; Arnau, 2020, p. 122). Todos os métodos devem sempre começar a partir de uma situação -problemas que seja motivadora, funcional e significativa para os alunos. (Zabala; Arnau, 2020).

A ideia sintetiza o olhar do autor sobre como deve ocorrer o ensino mediado por competências. Uma estratégia que permeia uma situação de aprendizagem ativa, em que o professor é mediador da ação docente.

5.2 Experiência exitosa- CinEDUCA: Aprendendo com a Magia do Cinema - Uma Jornada Interdisciplinar para a Recomposição das Aprendizagens

A pesquisadora julga pertinente, trazer experiência com o desenvolvimento de sequências didática, realizadas no chão da escola no período pós pandemia, que vão ao encontro do que defende Zabala. São sequências didáticas que envolve os aspectos apresentados pelo autor em sua obra “*métodos para ensinar competência*”.

O projeto "CinEDUCA: Aprendendo com a Magia do Cinema - Uma Jornada Interdisciplinar para a Recomposição das Aprendizagens", é uma ação desenvolvida pela pesquisadora que surgiu como uma resposta inovadora para estimular o interesse e a participação ativa dos alunos nas atividades educacionais. A combinação do cinema com abordagens interdisciplinares, atividades gamificadas e o suporte da tecnologia permite a criação de um ambiente de aprendizado estimulante, que se conecta com as experiências e interesses dos alunos. A possibilidade de explorar enredos envolventes, personagens cativantes e desafios relacionados ao cotidiano dos estudantes contribui para estabelecer uma conexão emocional, tornando o aprendizado mais relevante e intencional.

Ao trazer a magia do cinema para a sala de aula de forma interdisciplinar, essa iniciativa ofereceu uma abordagem que estimulou a curiosidade, promoveu o engajamento ativo e revitaliza o processo de aprendizagem, preparando os estudantes de maneira mais eficaz para

os desafios educacionais e pessoais que enfrentarão no futuro. Uma proposta interdisciplinar aplicada na escola de interesse dos alunos.

5.2.1 A metodologia com o CinEDUCA

No primeiro semestre, 88 alunos do 4º e 5º anos participaram do projeto. Em dois meses, 47 desses alunos já haviam demonstrado avanços significativos. No início do segundo semestre, dos 88 alunos, 16 ainda apresentavam defasagens, mas 11 desses foram identificados com necessidades especiais, evoluindo posteriormente. As estratégias de ensino tornaram-se mais complexas conforme os alunos progrediam. Devido ao impacto positivo do projeto CineDUCA nos resultados de aprendizagem, a pesquisadora responsável foi convidada a ministrar formações em outras instituições escolares. Este convite evidencia o reconhecimento da eficácia das metodologias adotadas e a relevância do projeto para a recomposição das aprendizagens em contextos diversos.

5.2.2 Resultado do CineDUCA

O projeto CineDUCA conseguiu não só recompor as aprendizagens dos alunos, mas também engajá-los de forma inovadora e eficaz. As metodologias inspiradas na gamificação e nas narrativas cinematográficas, combinadas com o envolvimento ativo da comunidade escolar, demonstraram ser um modelo de sucesso para enfrentar os desafios educacionais pós-pandemia.

5.3 Abordagens pedagógicas ativas: impulsionando a inovação na educação

Está em evidência, a incorporação de metodologias ativas na prática do professor. Debates, formações, apontam a necessidade de buscar a qualidade da educação a partir da mudança e no olhar de como devemos ensinar para que essa melhoria aconteça. Segundo as orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental – 2023, a SME, no que se refere a formação continuada de professores do município de fortaleza, as formações nos polos têm como foco a integração entre teoria e prática, utilizando tecnologias digitais, metodologias ativas e ciclos de aprendizagem vivenciais, de acordo com as necessidades do dia a dia escolar.

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meios de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TICs, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz”. (Almeida, 2018, p. 9)

Dois conceitos são especialmente relevantes para a aprendizagem atual: a aprendizagem ativa e a aprendizagem híbrida. As metodologias ativas destacam o papel central do aluno como protagonista, envolvendo-o diretamente, de forma participativa e reflexiva, em todas as etapas do processo. Isso inclui experimentar, projetar e criar com a orientação do professor. Por outro lado, a aprendizagem híbrida enfatiza a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais e tecnologias que compõem esse processo ativo. Atualmente, o híbrido possui uma forte mediação tecnológica, combinando elementos físicos e digitais, dispositivos móveis, onipresença e realidade física e aumentada, oferecendo inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividades. (Moran, 2018)

O autor constata que: a aprendizagem por meio de transmissões é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para a compreensão mais ampla e profunda.

Nos últimos anos há ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente).

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competências em todas as dimensões da vida. Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação avaliação, aplicação. “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas foco necessário para a construção do conhecimento.” (Moran, 2013, p. 66)., *apud* Moran, 2018

A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos. Os processos de aprendizagens são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados, abertos, intencionais e não intencionais. As aprendizagens por experimentação,

por *desing* e a aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. (Moran, 2018).

O educador desempenha um papel fundamental ao propor, orientar, observar, acolher e supervisionar as diversas ações e reações das crianças. Não se trata de certo ou errado, mas sim de identificar as possibilidades e direcionar a aprendizagem dos discentes, buscando a melhor solução para o desenvolvimento de condutas afetivas, cognitivas, motoras e sociais. (Luckesi, 2015).

Embora o avanço tecnológico seja crucial, o protagonista das habilidades do século XXI é o professor. Ele desempenha um papel fundamental ao dimensionar a metodologia aplicada em sala de aula. Atualmente, é necessário considerar atividades que vão além das paredes da escola, explorando novos espaços de aprendizagem, inclusive o ciberespaço. Assim, o professor se torna responsável por buscar e criar oportunidades educacionais que utilizem de forma proveitosa a tecnologia e explorem diferentes ambientes de aprendizagem. (Demo, 2008).

O estudante deve ser exposto à observação ativa e à investigação, a fim de buscar e resolver problemas concretos que sejam relevantes para sua vida cotidiana. Isso possibilita a construção de uma aprendizagem significativa, por meio de estímulos desafiadores e da problematização. (Behrens, 2000).

Para que isso seja efetivo, é importante considerar a história individual do aluno e facilitar a aprendizagem por meio de situações que sejam favoráveis a esse processo. Além disso, é essencial reconhecer que um professor que não possua as habilidades do século XXI não conseguirá formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos. (Demo, 2008).

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade.

O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores e realizadores que conseguem assumir riscos. Mas para que tudo isso aconteça, todo ambiente escolar (gestão, docência, espaços físicos e digitais), precisam ser acolhedores, abertos, criativos e empreendedores.

O Professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando e orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa. (Dolan; Collins, 2015).

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Já Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma reflexiva, interligada e híbrida. Utilizar essas estratégias metodológicas ativas e garantir o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno é uma condição para assegurarmos sua participação efetiva na sociedade. (Moran, 2018)

De acordo o autor, a aprendizagem acontecem nas múltiplas buscas realizadas a partir dos interesses, curiosidade, necessidades, etc. E são as metodologias ativas que transformaram a relação ensino-aprendizagem, criando um ambiente em que o estudante passa a ter um papel efetivo e participativo na sua formação.

A aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre os seguintes movimentos principais (Moran, 2018):

- a) A construção individual, em que cada aluno percorre o seu caminho;
- b) A construção grupal, em que aprendemos com os semelhantes ou pares; e
- c) A construção orientada, em que aprendemos com alguém.

Para o autor, a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos:

- a) são motivados intimamente;
- b) acham sentido nas atividades propostas;
- c) são consultados nas suas motivações mais profundas;
- d) se engajam em projetos que tragam contribuições; e
- e) Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, quais sejam: intelectuais, emocionais, pessoais e/ou comunicacionais. Dialogam sobre as atividades e a forma de realizar as mesmas.

Para o autor, um dos caminhos mais interessantes de aprendizagem ativa é pela Aprendizagem Baseada na Investigação (ABINn). Os estudantes, sob orientação do professore, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam –individual e

grupalmente, utilizando métodos indutivos e dedutivos interpretações coerentes e soluções possíveis. Isso envolve pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

As metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais, são poderosos instrumentos para buscarmos tais objetivos transformadores na formação do profissional atual. Suas obras propõe uma reflexão, a partir de uma abordagem teórico-prática, “sobre como ensinar e aprender com metodologias ativas, envolvendo contribuições de abordagens que utilizam resolução de problemas, projetos, programação, ensino híbrido, *design thinking* e jogos, entre outros.” (Bacchi; Moran, 2018, p. 22)

Corroborar com o que diz os autores supracitados, as evidências apresentadas pela pesquisadora no apêndice desse trabalho. São práticas que evidenciam o uso da tecnologia em consonância com a aplicação de metodologias ativas. Ideias mediada por uma plataforma (aplicativo) PandoGaming, com atividades colaborativas, coletivas, desenvolvido pela autora, usada como ferramenta para a mediar o ensino, principalmente no que se refere recomposição das aprendizagens dos estudantes.

Dominar um processo de ensino, que cativa, engaja, desenvolve protagonismo e desenvolve situações de aprendizagem significativa um grande desafio para a prática atual do professor. Moran, 2028, p. 21, traz uma prática de metodologia ativa, dentre as já citadas, que corroboram para desenvolver um ensino nessa perspectiva, a gamificação. Uma estratégia muito presente na atualidade, que vem sendo utilizada por muitos professores em suas práticas, capaz de engajar e envolver os estudantes em situações reais de aprendizagem, desenvolvendo o protagonismo, desafiando a aprendizados mais complexos.

Nesse sentido Murta, Valadares e Moraes Filho (2015, *apud* Moran, 2018, p.21) enfatizar que:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança. Jogos de construção aberta como *manicraft* são excelentes para despertar a criatividade, a fantasia a curiosidade.

Na prática docente a gamificação é uma estratégia que pode disparar uma situação inovadora de aprendizagem. Seus benefícios vão desde motivar e engajar estudantes no processo de aprendizagem, impacta positivamente a prática docente considerando o contexto e perfil dos estudantes. Uma das vantagens de se utilizar atividades gamificadas é por permitir

adaptar o ensino ao contexto atual, tornar a experiência de aprendizado mais divertida e motivante, aumentar a aprendizagem e engajamento. Nos apêndices há exemplos de práticas pedagógicas envolvendo a gamificação.

[...] em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamification estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender algo que impacte positivamente em sua performance. (Alves, 2015, p. 41 *apud* Barreto, 2019, p.10)

Como vimos, no mesmo patamar de relevância do uso de tecnologias integradas às metodologias ativas, estão às práticas pedagógicas de aprendizagens ativa, como aprendizagens baseadas em projetos, em jogos, atividades colaborativas, aprendizagens baseadas em problemas, *design maker*, gamificação, etc. Como profissional e como pesquisadora, diria que o desafio é meramente igual. A primeira, pela necessidade de uma formação que contemple a todos, pelo protagonismo docente e motivação em de fato utiliza-las em suas práticas, e a última, por exigir uma postura ética no sentido de cumprir sua função com engajamento e compromisso. Algo que vai além de uma formação profissional técnica, mas que reflita sua prática, a ponto de inquieta-se pelas mudanças diante de cada desafio e necessidade.

6 EXPLORANDO OS DADOS: UMA JORNADA PELA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo é apresentado, interpretado e analisado os resultados em relação ao objetivo fundamental da pesquisa que é Avaliar a Política de formação Continuada dos professores no município de Fortaleza, pós no período de 2022 e 2023 considerando duas escolas com pontos de atenção nos resultados do SPAECE, cujo critério de escolha foi as consideradas, a melhor e a pior, no resultado observado no ranking desta avaliação.

Explorando os dados aborda os pontos principais da composição da análise: (1) identificação do cenário educacional com base nos documentos e orientações da formação continuada de Fortaleza; (2) escuta dos atores envolvidos no processo formativo sobre a reconfiguração da política de Formação continuada do Município de Fortaleza.

Caracterizar o contexto educacional da formação Continuada pós-pandemia do município de Fortaleza; Analisar as estratégias de formação continuada adotadas pelos formadores no contexto pós-pandemia; investigar a influência da formação continuada na transformação das abordagens pedagógicas adotadas pelos professores no período pós - pandemia.

Trouxemos as categorias de análise que emergiram do relato dos entrevistados e observados. Nesse sentido, para a discussão e análise dos dados, utilizou-se o método da Análise de Conteúdo de Bardim, método utilizado em pesquisa qualitativa que busca analisar criticamente as informações emitidas pelos sujeitos formadora/professor/pesquisador.

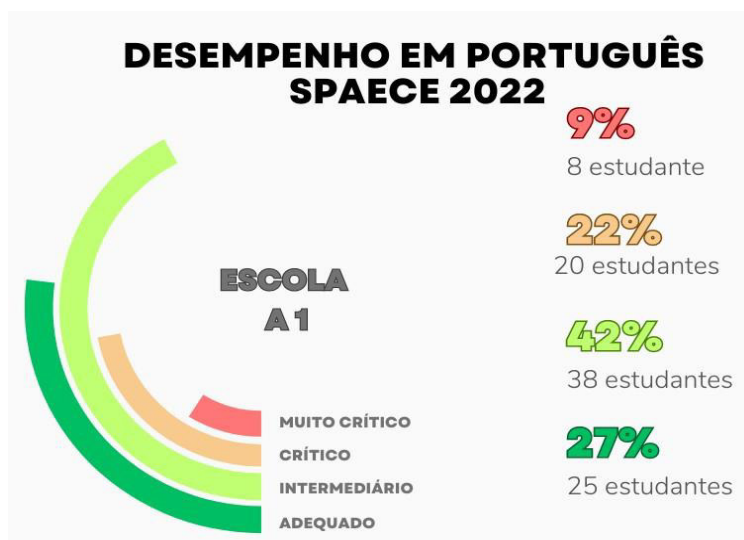
6.1 Cenário de desempenho das escolas pesquisadas nos períodos 2022/2023 V

A escola A1 e escola B2, ofertam a Educação Infantil (infantil IV e V) e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Ambas, localizadas em áreas consideradas de bastante vulnerabilidade social localizada no centro de facções criminosas. Contudo, a escola A1 está no ranking ocupando o último lugar no SPAECE, sendo este o critério de escolha pela pesquisadora no período entre 2022 e 2023, com um padrão de desempenho intermediário em Língua Portuguesa. Já a escola a escola B2, mesmo pós pandemia possui destaque no distrito de educação ocupando o 1º lugar no ranking do SPAECE, no distrito de educação 5.

Com base nos dados a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, aborda uma escala para identificar o resultado dos alunos do Ensino Fundamental do Anos Iniciais, para o 5º ano, são identificados a partir de quatro padrões de desempenho. Sendo para

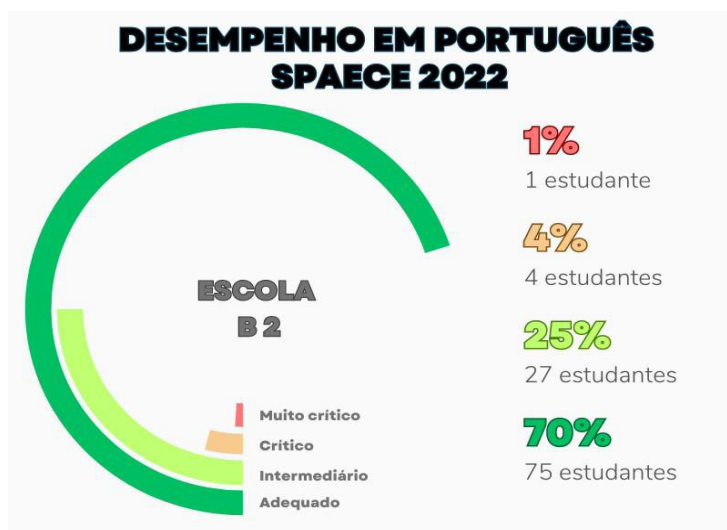
Língua Portuguesa: O primeiro até 125 pontos – muito crítico; O segundo de 125 até 175 – crítico; O terceiro de 175 até 225 – intermediário, e o quarto acima de 225 – nível adequado (Ceará, 2020). Segundo dados da SEDUC a escola B2, em 2022 e 2023, está no nível adequado de proficiência em língua portuguesa, chegando a uma pontuação respectivamente de 245 e 246 pontos durante estes dois anos. Já a escola A1 em 2022 tem pontuação 199, e em 2023 alcança a última posição com 195 pontos de proficiência em língua portuguesa. Conforme as figuras 8 e 9, apresentam o resultado do desempenho no SPAECE do 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022.

Figura 8 - Resultado do desempenho da escola A1 com nível intermediário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 9 - Resultado do desempenho da escola B2, com o nível adequado.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escola A1, apresenta o número de muito crítico e crítico, tendo o maior número de alunos intermediário, já a escola B2, os dados mostram o contrário. O padrão adequado supera os considerados intermediários, crítico e muito críticos comparados a escola A1.

6.1.2 Perfil dos sujeitos pesquisadas

O quadro 3, corresponde ao perfil dos sujeitos da pesquisa, e suas respectivas lotações. Identificando a instrução, experiência, a lotação a situação trabalhista do formador e professores.

Quadro 3- perfil dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Sexo	Idade	Instrução	Experiência	Lotação	Situação trabalhista
Formadora (F)	F	48	Especialista	20 anos	Distrito	Efetiva
Professor 1 (P1)	M	38	Especialista	6 anos	Escola A1	Efetiva
Professor 2 (P2)	M	42	graduação	2 anos	Escola A1	Substituto
Professor 3 (P3)	F	44	Especialização	14 anos	Escola B2	Efetiva

Elaborado pela autora (2024).

As observações não participantes no distrito de educação a formadora tiveram duração de 4 horas, já na observação da prática docente nas duas escolas, ocorreram dois momentos, com carga horária de 3 horas cada. Isto permitiu um maior detalhamento do que foi coletado nas entrevistas com os professores observados. Foi notável perceber os pontos de atenção que diferenciam os resultados das duas instituições durante as observações.

No processo formativo na observação a formadora, a temática em discussão foi "elementos para uma gestão de sala de aula com ênfase na taxonomia de Bloom". Essa temática é pertinente, pois trata dos objetivos de aprendizagem.

Na escola A1, considerada com resultado intermediário, foi possível observar que alguns professores não incentivavam a participação de uma parcela significativa dos estudantes, alunos que ainda não liam, pareciam dispersos durante as aulas.

Na escola B2, considerada a de melhores resultados, a professora conduz a aula utilizando o material estruturado "Aluno Nota 10", recurso destinado à recomposição das

aprendizagens. Observou-se que conseguia gerenciar sua aula com eficácia, dedicando atenção tanto aos alunos que tiravam dúvidas quanto àqueles com maiores dificuldades.

6.2 Análise e discussão dos resultados

O tratamento dos dados foi submetido à abordagem da Análise de Conteúdo, seguindo o método proposto por Bardin (2021). A condução da análise se deu na organização de três categorias: 1-Desafios da Formação Continuada Pós-Pandemia em Fortaleza; 2 -Estratégias de Formação Continuada Adotados pelos Formadores no Contexto Pós- Pandemia; 3- Influência da Formação Continuada na Transformação das Abordagens Pedagógicas Pós- Pandemia. Segue abaixo a análise das três categorias:

6.2.1 Categoria 1- desafios da formação continuada pós-pandemia em Fortaleza

Esta categoria corresponde ao objetivo caracterizar o contexto educacional da formação Continuada pós-pandemia do município de Fortaleza. Esta categoria aborda a unidade de registro desafios, palavra que é resultado das entrevistas aos sujeitos. E no decorrer da entrevista identifica-se que esta unidade de registro tem relação com problemas encontrados pelos sujeitos, surgindo assim três subcategorias que são contextualizadas e cruzadas com a observação não participante da pesquisadora, resultando em: (1) Defasagens de aprendizagens/ recomposição das aprendizagens; (2) Aspectos socioemocionais: ansiedade e automutilação; (3) Resistência ao uso de tecnologias;

6.2.1.1 Defasagens de aprendizagens/ recomposição das aprendizagens

Nas entrevistas todos os sujeitos da pesquisa comungam das mesmas fragilidades. Evidencia-se na fala de um dos sujeitos:

É assim, no pós-pandemia nós estamos tendo pessoas que têm muitas dificuldades de lidar com os alunos que estão com defasagens de aprendizagem e estamos trabalhando no processo de recomposição, que é o norte da própria formação (Formadora, 2023).

A defasagem na aprendizagem é um problema recorrente mencionado por todos os entrevistados. A recomposição das aprendizagens é vista como uma preocupação crucial do processo formativo. Duarte et al. (2020) destacam a importância de políticas educacionais no

retorno das atividades presenciais, como o Programa de Recomposição de Aprendizagens, visando diminuir a distorção idade-série e acelerar o avanço dos estudantes.

O Decreto nº 11.079 de 23 de maio de 2022, que institui a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, também foi mencionado como uma diretriz essencial para enfrentar as defasagens educacionais decorrentes da pandemia.

Em 2022, dados da SEDUC mostraram que, entre os estudantes do 5º ano, 63,8% alcançaram nível “adequado” de aprendizagem em português. Outros 22,7% tiveram desempenho “intermediário”, 11,5% “crítico” e 2% “muito crítico”, conforme os resultados do Saeb 2021. Esse cenário reforça a importância de trabalhar com a recomposição das aprendizagens para garantir que os estudantes aprendam o que é prioritário e consigam avançar.

Nesse sentido, em 2021, o Ceará lançou o Pacto pela Aprendizagem para fortalecer a colaboração entre o estado e os 184 municípios cearenses, visando recompor a aprendizagem dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental impactada pela pandemia. Esta estratégia inclui apoio pedagógico, implementação do tempo integral, fortalecimento das competências socioemocionais e melhorias na infraestrutura escolar. Em junho de 2022, o governo ampliou a vigência do pacto até 2024, articulando iniciativas para ciclos de recomposição das aprendizagens e garantindo equipamentos, plataformas de aprendizagem e materiais de apoio para professores e alunos.

Identifica-se no relato da professora sobre formação e recomposição de aprendizagem um aspecto positivo da formação continuada na pós-pandemia e material pedagógico para este fim:

É fundamental essa troca de ideias entre professores também que se torna muito positiva para ser colocada em sala de aula {...} O bom da prefeitura é o que está fazendo avançar muitos alunos, são os materiais para cada estilo de aluno, para cada nível de aluno (Professor 1, 2023).

Observação não participante a formação: observa-se que a formadora faz discussões e diálogos sobre: “Como os professores encontraram as turmas. As discussões apontaram principalmente para a defasagem de aprendizagem, que é subcategoria desta análise. Mas, durante a observação identifica-se a falta da mediação do formador com os professores envolvendo estudos de caso que viesse levar uma maior compreensão, tendo em vista que a temática de discussão era a gestão de sala de aula, contudo a taxonomia de Blow, elemento indispensável no discurso, foi carro chefe durante todo o processo formativo. Ou seja, a teoria

foi abrangente na discussão, mas não foi considerada como fazer na prática as relações para que de fato a gestão de sala de aula funcione.

6.2.1.2 Aspectos socioemocionais: ansiedade e automutilação

Desafio socioemocional no contexto pós-pandemia, “a questão da própria frustração, as situações, a automutilação são relatadas em muitos momentos formativos pelos professores que não sabem o que fazer” (Formadora).

Nesta subcategoria apenas um professor relatou sobre o benefício da formação pós-pandemia quanto a situações dos aspectos socioemocionais quando relata de forma positiva que: “na formação, são vários professores, são vários pensadores. Então as ideias, a troca de informação, isso facilita muito o nosso desenvolvimento em sala de aula” (Professor 1, 2023).

Sobre os aspectos socioemocionais, incluindo ansiedade e síndrome do sono, ocasionado por uso excessivo dos celulares, foram destacados como pontos críticos. Professores relataram frustração e dificuldades em lidar com situações como automutilação entre os alunos.

A exposição prolongada a dispositivos eletrônicos durante a pandemia exacerbou esses problemas. Haddad Filho et al. (2024) discutem como o uso excessivo de telas está associado a problemas de saúde mental, incluindo ansiedade, depressão e distúrbios do sono, afetando negativamente a saúde mental das crianças.

Para enfrentar esses desafios, a SME de Fortaleza elaborou documentos que tratam de estratégias para subsidiar a ação do professor em sala de aula, como a "Semana Lilás", desenvolvida pelo Serviço de Psicologia Escolar em conjunto com as escolas municipais. Esta ação é uma continuidade da campanha "outubro Lilás", instituída pela Lei Ordinária nº 11.082 em 2021, com o objetivo de promover a saúde emocional na comunidade escolar. A programação inclui atividades de acolhimento, escuta e apoio coletivo, visando implantar uma cultura de prevenção da saúde mental e ciclos de cuidados socioemocionais com a participação de alunos, famílias e profissionais da educação.

Além disso, em 2024, a Prefeitura de Fortaleza e o Instituto da Primeira Infância (Iprede) estabeleceram uma parceria para criar o Centro de Referência no Atendimento Multiprofissional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros Transtornos do Desenvolvimento. O centro oferece atendimento especializado, promove formação para professores da rede municipal e instala painéis sensoriais nas escolas, visando aprimorar a educação inclusiva em Fortaleza.

Observação não participante a formação: Sendo algo tão relevante mencionado pela entrevistada sobre os problemas socioemocionais, sentiu-se falta de incluir este tema ou uma reflexão sobre o assunto, fazer a correspondência desses problemas com a temática em discussão: gestão de sala de aula. Uma vez que esses desafios interferem na aprendizagem.

6.2.1.3 Resistência ao uso de tecnologias

Nesta subcategoria apresenta-se o desafio de professores quanto as tecnologias, este relato é evidenciado:

Temos alguns professores que, eles estão há bastante tempo na rede, alguns têm resistência, ao uso da tecnologia algo necessário durante a pandemia, que foi a única ferramenta para que o ensino remoto pudesse acontecer e o conhecimento chegar ao estudante (Formadora, 2023).

A resistência ao uso das tecnologias foi um desafio mencionado com ênfase pela formadora. Enquanto na fala do professor considera a importância da tecnologia mais desqualifica os avanços realizados pós-pandemia para este fim, quando relata que:

Para mim a formação, quer dizer para a minha prática teve de contribuições o incentivo a utilizarmos metodologias ativas, só que sinto falta de ideias mais práticas que viesse contribuir com as nossas necessidades. Nos incentivam muito a usar outras ferramentas, mas pela falta de conexão da internet, fica inviável (Professor 3, 2023).

A tecnologia é essencial para a educação moderna e para a recuperação das aprendizagens. Valente (2020) reforça a necessidade de desenvolver metodologias que incluam inovação tecnológica nas escolas, algo que ainda enfrenta resistência significativa. Documentos como o DCRC e o Guia de Orientação para o Desenvolvimento da Cultura Digital nas Escolas mostram que o município tem implementado ações para aumentar o uso de tecnologias digitais, promovendo a cultura digital e melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

Identifica-se nesta subcategoria que a conta não fecha, enquanto o formador relata a recusa do professor, o próprio professor relata da falta de acesso à internet. Identifica-se que não basta só ensinar mais há a necessidade de as escolas disponibilizarem deste recurso para toda a rede, favorecendo a inclusão digital em qualquer escola.

Observação não participante: Observa-se que a formadora não relacionou a abordagem do assunto em estudo, com realidades vivenciadas pelos professores, o que poderia ter motivado a uma compreensão maior dos envolvidos relacionado a tecnologia.

Diante do relato dos sujeitos formador e professor 1, 2 e 3, observa-se que os sujeitos da pesquisa identificam os desafios no contexto pós-pandemia. Mas, apenas o professor 1, relata sobre a importância da formação para auxiliar sua prática, enfatizando a troca de experiências entre professores como fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo. Os professores 2 e 3 reiteram, sobre a formação em contexto realizada durante o horário de trabalho com apoio de coordenadores, sendo vista como uma estratégia para aumentar a participação dos professores. O formador destaca a importância da motivação e a participação dos professores no processo formativo.

Conclui-se pela análise desta categoria de desafios da Formação Continuada Pós - Pandemia em Fortaleza, que há uma articulação da Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, e estadual com o Pacto pela Aprendizagem para fortalecer os municípios cearenses, atuando no sentido de mitigar a defasagem de aprendizagem e permitir a recomposição de aprendizagem destes alunos impactados pela pandemia. Esta articulação e os materiais estruturados a partir deste ideal, são vistos pelo professor como uma ação potencial para o avanço de nível do aluno. Mas, quanto aos aspectos socioemocionais, ainda é muito superficial o trato que é dado a este tema, ou seja, ainda é muito teórico, não atendendo a demanda necessária de professores aos alunos. Sobre o acesso a ferramentas tecnológicas na escola, ainda há precariedade deste acesso por falta de equipamentos dentro da escola.

6.2.2 Categoria 2 - Estratégias de Formação Continuada Adotados pelos Formadores no Contexto Pós- Pandemia

Na segunda categoria trouxemos a unidade de contexto as estratégias que foram usadas pelos formadores na pós-pandemia, a unidade de registro são as *estratégias* de formação continuada adotadas pelos formadores no contexto pós pandemia, considerando tanto as estratégias metodológicas orientadas durante o processo formativo, como a aplicação na prática no contexto de sala de aula. Para o processo de análise desta categoria, identificou-se duas subcategorias: uso de metodologias ativas: ferramentas digitais, e Uso de metodologias ativas: jogos analógicos e material estruturado, frequentemente compartilhados durante as sessões de formação para serem aplicados pelos alunos conforme suas necessidades.

6.2.2.1 Uso de metodologias ativas: ferramentas digitais e jogos analógicos

O uso de metodologias ativas tem sido um foco significativo na formação continuada dos professores. Sobre as estratégias, o uso de agrupamentos, são constantemente incentivadas tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental. Essa abordagem incentiva a colaboração e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Conforme argumentado por Silvia (2022), apoiada por Moran (2015) e Moreira (2011), as metodologias ativas devem promover a participação direta e reflexiva dos alunos em todas as etapas do processo, permitindo uma aprendizagem significativa. A análise de Zabala (1998) destaca que a utilização do espaço na sala de aula se torna problemática quando o protagonismo é identificado apenas na ação do professor, e não no protagonismo do aluno.

Na busca por tentar diferenciar os suportes usados na formação, antes e pós pandemia, busca-se identificar as estratégias utilizadas no momento formativo que influenciaram a prática docente, a formadora relata sobre este aspecto: a questão de fazer com que o nosso professor tenha voz ativa dentro do momento formativo (Formadora, 2023).

A formadora observa: "O que tem sido proposto são estratégias diferenciadas, metodologias ativas, trabalho com materiais estruturados e incentivo para que o professor volte ao foco na leitura do protagonismo do aluno." Isso está alinhado com as ideias de Bacich e Moran (2018), que enfatizam que as metodologias ativas promovem uma educação inovadora, engajando os alunos de forma direta, participativa e reflexiva ao longo do processo de aprendizagem. Dewey (1950), Freire (1996), Piaget (2006) e Vygotsky (1998) apoiam essa visão ao destacarem que a aprendizagem é mais eficaz quando ressoa com os interesses dos alunos e seus estágios de desenvolvimento.

As metodologias ativas, tem-se oposições nos relatos dos sujeitos da pesquisa “nas formações somos incentivada a trabalhar com metodologias ativas, durante a formação utilizamos sites tipo wordwall, que trazem ideias de atividades” (professor 1, 2023). Já, o professor 2, traz aspectos sobre metodologias ativas que são insuficientes pela falta de estrutura tecnológica na escola:

A formação continuada que a prefeitura me proporciona são coisas básicas. Inclusive, eu critico porque não é muito relativa à sala de aula. Mas, assim, o que me ajuda? Pouquíssimas coisas. O que vejo as vezes trazer um jogo usando sempre o mesmo site, acho que é o wordwall, mas se for levar para a sala de aula, fica inviável, pois a conectividade da internet não ajuda (Professor 2. 2023).

Para o Professor 2, critica: "A formação continuada fornecida pela prefeitura, às vezes trazem um jogo usando o mesmo site, mas na sala de aula torna-se inviável devido à conectividade ruim da internet." Isso destaca a necessidade de uma formação prática, aplicável em sala de aula, que considere as limitações infraestruturais de cada escola.

A formadora relata que: "há a iniciativa da prefeitura com incentivo ao uso de tecnologias, com professores e alunos recebendo dispositivos como Chromebook, tablets e smartphones" (Formadora, 2023). Essa iniciativa facilita o acesso a recursos tecnológicos e atualiza as práticas educacionais. O Professor 1, reforça essa ideia ao afirmar: "Nas formações, somos incentivados a trabalhar com metodologias ativas. Durante a formação, utilizamos sites como o Wordwall, que trazem ideias de atividades."

Os suportes tecnológicos são importantes no cenário educacional moderno. "Nos últimos anos, também trabalhamos com questões tecnológicas, nos tornamos mais avançados tecnologicamente e sintonizados com a modernidade." (Formadora, 2023). Isso reflete a integração das tecnologias digitais nas práticas educacionais, conforme defendido por Almeida e Valente (2011), que argumentam pela expansão do currículo para incorporar a cultura digital e as aplicações pedagógicas práticas. O professor 3, reitera que:

Para minha prática, a contribuição tem sido o incentivo ao uso de metodologias ativas, mas sinto falta de ideias mais práticas que contribuam para nossas necessidades. Somos incentivados a usar outras ferramentas, mas devido à falta de conexão com a internet, torna-se inviável. (Professor 3, 2023).

O relato do professor, sublinha a necessidade de uma infraestrutura tecnológica confiável para apoiar essas iniciativas de forma eficaz.

Observação não participante em sala de aula: revela uma contradição significativa entre o que é ensinado/ orientado na formação continuada e o que é efetivamente praticado em sala de aula. Enquanto o professor reconhece a importância de implementar o aprendizado da formação em suas práticas pedagógicas, observa-se que nesta aula de maneira específica o professor não conseguiu traduzir isso de maneira eficaz durante sua aula. A falta de consideração pelos tempos de sala de aula e a falta de interação com os alunos que possuem maiores dificuldades são pontos preocupantes.

Silvia (2022) enfatiza ainda mais que as tecnologias digitais e as metodologias ativas devem ser integradas ao currículo para promover práticas educacionais inovadoras. A abordagem de Andrade e Senna (2012, 2014) complementa essa visão ao propor um modelo de

sequenciamento didático que organiza a relação de ensino e aprendizagem de modo significativo e garante o rigor científico da construção do conhecimento na escola.

6.2.2.2 Material Estruturado – Aluno Nota 10

Materiais estruturados também desempenham um papel significativo na formação continuada. A formadora destaca a importância da aplicação prática: "Os professores são incentivados a promover em sua sala de aula o que veem como exemplo na formação e, claro, eles ampliam, modificam e adaptam para sua turma e contexto." Professor 1, acrescenta: "O bom da abordagem da prefeitura são os materiais para cada estilo e nível de aluno. Há um livro específico que pode ser trabalhado em conjunto, atendendo tanto alunos avançados quanto os que têm mais dificuldade." O material estruturado que contempla este avanço no processo de aprendizagem, é nomeado "Aluno nota 10" especificamente para alunos do 5º ano, que veio como suporte pedagógico para atender os alunos no processo de recomposição das aprendizagens. A professora 2, reitera que : "contamos hoje com materiais estruturado, bem comum, e o Aluno nota 10 que vem nos ajudar na aprendizagem. Porém é preciso ter um olhar mais aguçado sobre isto, né!". (Professora 3, 2023). A estrutura do material traz atividades por descritores, com textos e questões elementares com foco nas habilidades de língua portuguesa. A prática está alinhada com as teorias de Vygotsky (1998) e Bruner (1976), que defendem métodos de ensino que acomodam diversos níveis de aprendizagem e promovem ambientes colaborativos.

A concepção de "unidades de ensino potencialmente significativas" de Moreira (2011) é fundamental para estruturar experiências didáticas de maneira teoricamente rigorosa e facilitar o compartilhamento de práticas entre pares. As sequências didáticas propostas por Moreira visam garantir a coerência entre os objetivos de ensino e as premissas da aprendizagem significativa, permitindo ações de interdisciplinaridade e integração do conhecimento.

Observação não participante na formação/sala de aula: durante o processo de observação, o destaque vai para a necessidade de conquistar a participação ativa dos docentes que estão na sessão de formação. Essa fala vai ao encontro com o processo metodológico de discussão que é proposta de atividade em grupo mediado pela formadora durante a discussão da temática na sessão de formação observada.

Durante o processo de observação em sala de aula o professor 3, se utiliza do material estruturado aluno nota 10. Nesta ação não houve interação ativa para prática do material. A aplicação foi de forma tradicional, alunos enfileirados com o seu material individual. Porém, a

professora pode dar assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem fazendo a mediação individualmente.

Identifica-se que as estratégias de formação continuada adotados pelos formadores no contexto pós-pandemia, quando é para o professor aplicar a prática dessas estratégias na escola, é desafiador aos docentes devido às limitações infraestruturais das escolas que os sujeitos estão inseridos. Conforme observado por professor 2 e professor 3.

Evidencia-se que as estratégias diferenciadas como as metodologias ativas foram mencionados por todos os entrevistados da sua utilização, porém, há professores que ressaltam que são oferecidas pontualmente durante o processo formativo, revelando ser uma formação mais teórica do que prática. Diante destas estratégias, 75% dos entrevistados, manifestaram a necessidade de estratégias mais práticas, pois o que colocam é que são incentivadas, mas pouca iniciativa da materialização da prática, enfatizam também a necessidade de uma prática mais conectada com a realidade dos estudantes.

6.2.3 Categoria 3 - Influência da Formação Continuada na Transformação das Abordagens Pedagógicas Pós- Pandemia

No período pós-pandemia, a formação continuada dos professores em Fortaleza catalisou transformações pedagógicas significativas. Ao examinar os testemunhos dos educadores, podemos discernir como essas iniciativas de desenvolvimento profissional influenciaram as práticas de ensino. Nesta categoria a unidade de registro é *influência na transformação da prática*. Esta análise triangula os insights dos educadores Formadora, Professor 1, 2 e 3 com perspectivas acadêmicas, revelando três subcategorias -chaves: comunicação e feedback, relevância e contemporaneidade das temáticas e incentivo a inovação pedagógica.

6.2.3.1 Comunicação e feedback

Os entrevistados questionados sobre a: Formação Continuada influenciou a sua capacidade de adaptação aos desafios colocados pelo cenário educacional pós -pandemia. Existem estratégias ou insights específicos que você obteve que foram particularmente valiosos?

O que eu percebo hoje é que a formação é um grande elo de comunicação entre a secretaria e os professores. Porque lá nós percebemos quais são as demandas que a rede apresenta num contexto geral e o professor particulariza dentro da sua realidade na sua escola. No processo avaliativo, da formação pelos professores, é recebido sugestões de novos temas para as próximas formações. O mecanismo de feedback maior é a própria avaliação do processo que recebemos da nossa supervisora. O professor, ele é incentivado a promover na sua sala de aula aquilo que ele vê como exemplo na sala da formação e claro que ele amplia o que ele vê, ele modifica, ele adequa para a sua turma o seu contexto lá de sala de aula (Formadora, 2023).

Os programas de desenvolvimento profissional incentivaram notavelmente os professores a adotarem métodos pedagógicos inovadores. Como menciona a formadora, a formação serve como um elo crucial de comunicação entre a secretaria de educação e os professores, destacando a importância da socialização de experiências e estratégias bem-sucedidas entre os pares.

que o professor tire dúvidas e que leve situações de solução e até mesmo de dificuldades vividas. Então, assim, a nossa formação, ela tem sido assim". Trazer para a formação, dá a oportunidade de o professor socializar experiências exitosas. Isso tem sido muito rico e ajudado os pares com estratégias que vem dando certo (formadora, 2023).

O ambiente de formação, é esse ambiente colaborativo fomenta a troca de insights práticos que podem ser diretamente aplicados na sala de aula, "nossa formação tem sido assim. Trazer para a formação, dá a oportunidade de o professor socializar experiências exitosas. Isso tem sido muito rico e ajudado os pares com estratégias que vêm dando certo" (Formadora, 2023).

Mecanismos eficazes de comunicação e feedback têm sido fundamentais para aumentar o impacto da formação continuada. A formadora destaca a comunicação rápida facilitada por processos avaliativos, onde os professores podem sugerir novos temas para a formação com base em suas experiências. E esses temas acabam surgindo diante do apontamento deles. Esse ciclo contínuo de feedback garante que a formação permaneça responsiva às necessidades dos professores.

6.2.3.2 Relevância e contemporaneidade das temáticas

As temáticas abordadas na formação continuada também são destacadas por sua relevância e alinhamento com os desafios educacionais atuais. Professor 3, aprecia a coerência dos tópicos com as questões contemporâneas: "Somos orientados a trabalhar com metodologias

ativas, mas sinto falta de exemplos mais práticos, essa é minha maior dificuldade” (Professor 3, 2023). Trazer temáticas coerentes com o momento é ponto valorizado pelo professor. Essa relevância garante que os professores estejam equipados para atender às necessidades evolutivas de seus alunos de maneira eficaz.

6.2.3.3 Incentivo a inovação pedagógica

O professor 2, reitera que:

somos encorajados a mudar, buscar novas metodologias para atender as demandas, na aprendizagem dos nossos alunos. Só que o fazer acontecer é mais um esforço nosso. É bacana se cobrar isso, mas preciso de suportes concretos. Algo que funcione (Professor 2, 2023).

Este sentimento é ecoado por Professor 2, que destaca a necessidade de suporte concreto para implementar novas metodologias, para contemplar esta necessidade o educando buscou cursos adicionais, como os oferecidos pela plataforma de Sobral, que têm sido benéficos: "busquei fazer cursos além, fiz cursos de aperfeiçoamento na prática, cursos da plataforma de Sobral... tem me ajudado bastante” (Professor 2, 2023).

De acordo com Silvia (2022), apoiada por Moreira (2011), a formação continuada deve promover a aprendizagem significativa, garantindo que o significado lógico do material educativo se transforme em significado psicológico para o aprendiz. Esse processo necessita de uma estrutura cognitiva pré-existente, alinhando-se à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), onde novas informações se relacionam de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do aluno.

“A energia é a solução, a motivação do professor é a solução, e aí motiva o aluno, e o aluno fica feliz” (Professor 1, 2023). O professor é convicto de que a energia, a motivação e a felicidade do docente em sala de aula, são elementos-chaves que impulsionam o sucesso dos alunos, destacando a relação direta entre esses elementos e resultados positivos durante o processo. Diante do relato deste professor tem-se um perigo de desconsiderar alunos que demandam mais do que entusiasmo e motivação do professor, demandam uma assistência maior de apoio pedagógico.

Observação não participante sala de aula: foi percebida esta motivação do professor em relação aos estudantes, havendo conexões do conteúdo com a realidade, porém, percebendo a dispersão de uma parte da turma. Sobre a parte dispersa observou-se que o professor não

estimulou a motivação para esta parte, ou seja, alunos que não sabiam ler, ficaram sem interagir na participação da discussão do texto.

Zabala (1998) enfatiza que mudar o foco do ensino centrado no professor para o centrado no aluno requer reconsiderar as características do espaço de ensino. Essa abordagem garante que o principal interesse reside no que acontece no campo dos alunos, questionando, assim, o ambiente tradicional da sala de aula.

Identifica-se que a análise detalhada das falas dos professores F, P1, P2 e P3, bem como a triangulação com teorias educacionais consagradas, revelou um panorama complexo e multifacetado da formação continuada em Fortaleza no período pós-pandemia. Esta pesquisa buscou entender os desafios, estratégias adotadas e as influências da formação continuada na transformação das abordagens pedagógicas pós-pandemia, fornecendo uma visão atualizada das necessidades e potencialidades desta política educacional no município de Fortaleza.

Os desafios enfrentados na formação continuada dos professores são profundos e interligados. As defasagens de aprendizagem, os aspectos socioemocionais e a resistência ao uso de tecnologias emergiram como questões centrais. A frequência e motivação dos professores também se mostraram críticas, apontando para a necessidade de uma abordagem coordenada e holística para superar essas barreiras. As teorias de Duarte et al. (2020), Valente (2020), Haddad Filho et al. (2024) e Emanuelle Santos et al. (2023) proporcionaram uma base sólida para entender e agir frente a esses desafios, destacando a importância de uma formação que seja simultaneamente teórica e prática, abrangente e específica.

A formação continuada pós-pandemia em Fortaleza tem buscado implementar metodologias ativas e suportes tecnológicos para renovar as práticas pedagógicas. A análise das falas dos professores, alinhada com os insights de Bacich e Moran (2018), Dewey (1950), Freire (1996), Piaget (2006) e Vygotsky (1998), entre outros, destacou a importância de integrar tecnologias digitais de maneira eficaz e assegurar uma infraestrutura confiável. No entanto, a aplicação prática dessas metodologias ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança e a necessidade de suportes mais concretos para garantir a eficácia das inovações propostas.

Os programas de formação continuada têm influenciado significativamente as práticas pedagógicas, incentivando a inovação e a integração de recursos tecnológicos e analógicos. Mecanismos robustos de comunicação e feedback têm melhorado a qualidade do ensino.

Contudo, a conectividade inconsistente da internet e a falta de suporte concreto permanecem obstáculos que precisam ser abordados para realizar plenamente o potencial dessas iniciativas.

Realizando o cruzamento entre relatos e observação identificou-se que durante as observações não participante que ocorreu uma vez no espaço da formação e duas vezes nas

escolas A1 e B2, evidenciam que nem todos os professores utilizaram de práticas pedagógicas que contemplassem as orientações a partir da formação continuada. Na escola A1, onde o resultado é intermediário, a falta de incentivo à participação dos alunos menos habilitados pode contribuir para a perpetuação das desigualdades educacionais e para o desinteresse desses estudantes na aprendizagem. Na escola B2, apesar da atenção diferenciada dada aos alunos com dificuldades, o uso exclusivo só do material estruturado pode limitar a flexibilidade do ensino e a adaptação às necessidades individuais de aprendizagem.

O que se constata é que a influência da formação continuada na transformação das abordagens pedagógicas ela é coerente no discurso do formador e professores entrevistados, mas ainda apresenta fragilidades na condução de gestão de sala de aula. Portanto, uma abordagem balanceada que combine atenção personalizada com flexibilidade pedagógica pode ser mais eficaz na promoção do sucesso educacional de todos os alunos. A análise dos dados mostrou que, apesar do suporte teórico oferecido, a materialização da prática ainda enfrenta resistência, evidenciando a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um complexo quebra-cabeça, habilmente montado peça por peça, delineou-se a trajetória desta pesquisa, que se propôs a investigar a reconfiguração da formação continuada de professores no município de Fortaleza durante o período pós-pandemia, sob a perspectiva de formadores e professores de duas escolas do distrito 5.

Nossos objetivos específicos nos conduziram a uma caracterização detalhada do contexto educacional da formação continuada pós-pandemia em Fortaleza, permitindo uma análise minuciosa das estratégias adotadas pelos formadores nesse período e sua influência na transformação das abordagens pedagógicas dos professores. Durante esse processo, foi possível compreender de maneira mais aprofundada a dinâmica e o contexto pós-pandemia dessa política e suas implicações na prática pedagógica.

A partir das questões norteadoras, foi possível analisar como os professores percebem a política de formação continuada em Fortaleza, assim como as concepções e experiências vivenciadas durante os programas desenvolvidos pelo município. A proposta do processo formativo desenvolvidas pela equipe de formação, foram identificadas nos documentos oficiais, nas orientações, observadas durante o processo formativo, nos indícios das falas dos sujeitos coletados por meio de entrevistas e observação não participante.

Na busca por respostas para o primeiro objetivo, o estudo caracterizou o contexto educacional de formação pós-pandemia no município de Fortaleza, revelou um cenário bem estruturado, fundamentado nos documentos oficiais e mandatórios, que se inter-relacionam com a política de formação continuada do município.

Para abordar o segundo objetivo, que envolve a análise das estratégias de formação continuada adotadas pelos formadores no contexto pós-pandemia, as entrevistas foram realizadas com foco na influência dessas estratégias na reconfiguração da eficácia em facilitar mudanças nas abordagens pedagógicas. Identifica-se que para o professor aplicar a prática dessas estratégias na escola, é desafiador aos docentes devido às limitações infraestruturais e tecnológicas das escolas que os sujeitos estão inseridos.

No intuito de responder ao terceiro objetivo, os resultados obtidos destacaram as práticas tanto do processo formativo conduzido pela formadora quanto da prática docente dos professores. Durante a análise dessas práticas, surgiram categorias que evidenciaram contrapontos entre os sujeitos da pesquisa, e as observações não participante, evidencia que nem todos os professores utilizaram de práticas pedagógicas que contemplassem as orientações a partir da formação continuada.

A inserção das tecnologias na educação é vista como crucial, mas enfrenta desafios como a resistência dos professores e a falta de acesso equitativo, dificuldade de estrutura de acessibilidade tecnológica em algumas escolas. Novos estudos podem investigar maneiras de superar esses obstáculos, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma eficaz para melhorar a aprendizagem.

Os participantes destacam a importância de abordar os aspectos socioemocionais dos alunos e dos professores, reconhecendo sua influência direta na qualidade da prática docente e nos resultados de aprendizagem, e abordam a possibilidade da intersectorialidade entre educação e saúde. No relato os professores buscam estratégias para lidar com esses desafios, ansiedade dos alunos e dos próprios professores, especialmente relacionados ao uso de dispositivos tecnológicos, merecem atenção especial em futuras pesquisas e práticas educacionais.

E relacionado a prática do professor, a pesquisa confirma que quando apresenta a resistência de alguns professores à mudança e à experimentação em suas práticas pedagógicas. Esta resistência pode representar um obstáculo significativo para a implementação eficaz das estratégias ensinadas nos programas de formação continuada. Assim, enquanto os programas de formação podem oferecer recursos valiosos, eles podem não ser suficientes para superar essa resistência, indicando a necessidade de uma abordagem mais ampla e uma mudança de cultura dentro das escolas.

Evidencia-se esta concretude da realidade pela observação não participante, tendo o resultado que o professor da escola A1 que não alcançou o nível desejado, motivou a turma para alcançar com êxito a aprendizagem, mas desconsiderou a heterogeneidade deste público, não contemplando a individualidade e dificuldades dos alunos que apresentavam maior dificuldade neste processo. Já na escola B2, é possível contemplar a individualidade do aluno no que se refere ao processo de aprendizagem

Sobre a formação continuada há a necessidade de um suporte concreto e a consideração da realidade vivida pelos professores e alunos para a eficácia da formação. Apesar dessas dificuldades, a formação continuada em Fortaleza tem dado passos importantes, oferecendo suporte teórico atualizado e incentivando a busca por metodologias ativas. O sucesso da formação continuada depende de um engajamento mais profundo dos professores, que precisam encontrar sentido e significado nas formações para aplicá-las de maneira eficaz. A inclusão de estudos de caso e situações práticas nas formações pode ser uma estratégia eficaz para aproximar teoria e prática, refletindo melhor as realidades do "chão da escola".

Com este estudo, foi possível compreender de maneira mais aprofundada a política de formação continuada aplicada aos professores da rede municipal de Fortaleza no pós-pandemia e como essa formação reflete na prática de sala de aula das duas escolas pesquisadas. A influência da formação continuada para transformar as abordagens em sala, não é a curto prazo, e sim um processo contínuo a longo prazo, a formação continuada, quando bem estruturada e aplicada com boa gestão de sala de aula, tem o potencial de transformar práticas pedagógicas e melhorar significativamente a qualidade da educação. No entanto, é importante que essas formações sejam acompanhadas de suporte concreto e considerem a realidade vivida pelos professores e alunos, para que possam realmente fazer a diferença na educação pública.

Este trabalho contribui para a reflexão e o aprimoramento das políticas educacionais, destacando a importância de uma educação adaptável e resiliente que esteja alinhada às demandas contemporâneas. A continuidade desse diálogo entre teoria e prática, apoiada por uma formação contínua e contextualmente relevante, é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, eficaz e significativa.

Para aprimorar a formação continuada, sugere-se que futuros estudos devem explorar práticas que integrem efetivamente teoria e prática, investigar o impacto das tecnologias na equidade educacional e desenvolver estratégias para promover o bem-estar socioemocional de todos os envolvidos no processo educativo. Essas pesquisas podem fornecer insights valiosos para informar políticas educacionais e práticas pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos alunos e dos professores em um contexto de rápida mudança e complexidade.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, A. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **EDUCERE – Revista da Educação**, v. 3, n.2, p. 129-148, jul./dez., 2003.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.8).
- ALMEIDA, M. E. B. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 9.
- ARAÚJO, M. I. O. Desafio da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido? In: ARAÚJO, M. I. O.; SOARES, M. J. N.; ANDRADE, D. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido - Relatos e ensaios**. São Cristóvão: Editora UFS, 2020. 177p.
- BACCHI, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BARRETO, C. H. da C. et al Gamificação: uma prática da educação 3.0. **Gamification: a practice of education**, v. 3, 2019. Disponível em:<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195009/html/>; Acesso em: 10 jun 2023.
- BERSCH, M. E.; SCHLEMMER, E. Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 71–92, 2019. Disponível em:<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9719>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BICUDO, J. de C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941)**. São Paulo: Associação dos Inspectores Federais de Ensino Secundário de São Paulo, 1942.
- BORGES, H. M.; MAIA, R. da S. **O impacto do uso do smartphone e das redes sociais na atenção, memória e ansiedade de estudantes universitários: revisão integrativa**. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/37422/31271/413150>. Acesso em: 02 jul. 2023.
- BORGES, I. F. Déficit na alfabetização dobrou com a pandemia. Senado Federal, 2022. Acesso em: 1 out. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/19/deficit-na-alfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia>.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em:

07 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007a.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.** Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada - 2020). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do_wnload&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 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. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei n° 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

BRAZIER, F.; BARROS, A. A. M. **Formação Continuada de professores e práticas pedagógicas:** Desafios e possibilidades do século XXI. [S.l.]: Paco e Littera, 2021.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular do Estado do Ceará.** Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Competências digitais essenciais para os professores nos dias de hoje.** Disponível em: <https://cieb.net.br/tres-novas-competencias-digitais-essenciais-para-os-professores-nos-dias-de-hoje/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

COUtrim, R. M. da E.; AMORIM, M. M. T. A formação de professores em tempos de pandemia, pós pandemia e conservadorismo político: elementos para análise. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 11-16, set./dez. 2022.

CUNHA, L.F.F.; SILVA, A.S.; SILVA, A.P.O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020

DEMO, P. Habilidades do século XXI. B. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.adventista.edu.br/source/aspeditc/habilidades-do-sec-XXI.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P We must teach more effectively; here are for ways to get stared. **Molecular Biology of the Cell**, v. 12, 2015.

DUARTE, R. G.; DUARTE, L. F. G.; SILVA, D. S. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens. **Conjecturas**, v. 22, n. 12, p. 108-128, 2020.

DUPONT, F.; LEMES, M. A formação continuada de professores e o uso das tecnologias da informação e comunicação: pós pandemia covid-19. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, p.72-77, 2023

EMANUELLE SANTOS, A. *et al* . **O impacto do uso excessivo das redes sociais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias para os pais mudarem esse cenário**

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Campinas: Musa, 2005.

FORTALEZA. **Diário Oficial do Município**, de 03 de julho de 2014. Acesso em: 15 out. 2022.

FORTALEZA. **Lei 11.207, de 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a criação do Programa Observatório da Educação no âmbito do Município de Fortaleza e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3864/text?>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FORTALEZA. **Lei nº 11.199, de 13 de dezembro de 2021a**. Dispõe sobre a criação do Programa de Financiamento de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) para os Servidores da Secretaria Municipal da Educação, no âmbito do Município de Fortaleza, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2021/1120/11199/lei-ordinaria-n-11199-2021-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-de-financiamento-de-cursos-de-pos-graduacao-stricto-sensu-mestrado-e-doutorado-para-os-servidores-da-secretaria-municipal-da-educacao-no-ambito-do-municipio-de-fortaleza-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FORTALEZA. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza**. 2008. Disponível:<https://www.google.com/search?q=plano+municipal+do+municipio+de+fortaleza+2008+pdf&dq=plano+municipal+do+municipio+de+fortaleza+2008&aqs=chrome.1.69i57j33i160.27909j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FORTALEZA. Prefeitura e universidades assinam convênios para a oferta de vagas de mestrado e doutorado para profissionais do magistério. **Educação**, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-e-universidades-assinam-convenios-para-a-oferta-de-vagas-de-mestrado-e-doutorado-para-profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, M. **Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A.

HADDAD FILHO, Marcelo et al. IMPACTO DO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NA SAÚDE MENTAL INFANTIL: UMA PERSPECTIVA PEDRIÁTRICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 1097–1104, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13557. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13557>. Acesso em: 11 jun. 2024.

IMBERNON, F. A formação como elemento essencial, mas não único no desenvolvimento profissional do professor. In: IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Instituto reúna: <https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/material-de-apoio-ao-professor-para-recomposicao-das-aprendizagens-dos-estudantes> acessado em 15 de junho de 2024

JAPIASSU. **Avaliação1 (Nota 10): Curso de Formação em Aprendizagem Integral, e Gestão Escolar e Avaliação Educacional – AIGEA**. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/120695252/avaliacao-1-nota-10-curso-de-formacao-em-aprendizagem-integral-gestao-escolar-> Acesso em: 5 jul. 2022.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista**, Ano 9, n. 15, p.131-136, 2015.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MARIANI, V. A. **Currículo por competências e habilidades**. Londrina: NESUL, 2007

MARQUES, V. dos S. *et al.* O uso contínuo de aparelho celular e seu impacto cognitivo entre os estudantes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO, 6., 2019. Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61679>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARTINS, R. F. V.; CRUZ, D. M. Avaliação em profundidade: um olhar sobre a política municipal de fiscalização de Fortaleza. **Observatório de la economía latinoamericana**, v. 21, n. 3, p. 1313-1331, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, S. R. C. L. Formação docente: o papel da formação continuada. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 1., 2006. Jatáí. **Anais**. Jatáí: UFG- Regional jatáí, 2016.

MORIN, E. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. [S.l.]: América, 1996. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/edgar-morin?busca_es=1. Acesso em: 13 mar 2022.

MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. [S.l.]: Penso. 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias Ativas. In: MORAN, J. **Convergência midiática, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015

MORA, F. **Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013

MOREIRA, M. A. Unidades de enseñanza potencialmente significativas: UEPS. **Aprendizagem significativa em revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. **Formação Contínua de professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992, p. 15-38

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. Nova Enciclopédia. 1997.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 50, Sep./dic., p. 203 -218, 2012.

OBMES- <https://abmes.org.br/blog/detalhe/18575/a-escola-o-aluno-e-suas-emocoes-no-pos-pandemia>

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de deusto, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the responses to educational disruption survey.** Paris: UNESCO, 2021. Acessado em 14 de maio de 2024: https://alphabeticalorder.org/en/story/pandemic-education-changes/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw9IayBhBJEiwAVuc3flacxWigOGVZaApkc4V5sbXRyPlsmUxfUAFUJ6xQ3TGfEyB49NiBoCwrUQAvD_BwE. Acesso em: 28 jul 2023.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEIRUA DE FORTALEZA, 2024: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-e-iprede-firmam-parceria-para-atender-estudantes-da-rede-municipal-com-tea-e-outros-transtornos>, acessado em 15 de junho de 2024

RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. dos. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, L. C. Avaliação em profundidade e ecologia política: um diálogo possível. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 184-207, jul./dez. 2019.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, mar. 2011, p. 55-73.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibpx. 2007.

SANCHO, J. M De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. *In*: SANCHOP, J.M. *et al.* (Colab). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e **pandemia Covid-19. Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SINPRO-DF , 2023 <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-mostra-que-brasil-falha-na-recuperacao-da-aprendizagem-apos-covid-19/>, cessado em 15 de junho de 2024.

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

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEDUC, 2022, <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/alfabetizacao-cresce-e-97-dos-alunos-do-ce-terminam-2-ano-sabendo-ler-e-escrever-aponta-spaece-1.3516800>. Acessado em 15 de junho de 2024.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/130592115/Formar-Professores-Como-Profissionais-Reflexivos-Donald-Schon>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, C. R. Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. **Revista Artigos. Com**, v. 3, p. e1107-e1107, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/159682575-Interdisciplinaridade-conceito-origem-e-pratica.html>. Acesso em: 31 jul. 2013.

SILVA, M. O. e S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, M. O. e S. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo; São Luís: Veras; GAEP, 2008. p. 89-177

SILVA e SILVA, Ma. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: SILVA E SILVA, M.O. **Avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: Veras editora, 2001

SILVA NETO, N. S. da. **A Influência das Mídias Sociais da Educação do Ensino Superior: Estudo em uma Universidade Particular da Cidade de São Luís - Maranhão – Brasil**. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/38272>. Acesso em: 13 jul 2023.

SILVIA, K. F. **Formação continuada com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas inovadoras durante e pós-pandemia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras Inforsato, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

VIEIRA, P. **Ciclo de Políticas Públicas**. [S.l.]: Centro de Liderança Pública, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=16p6MYJkHM>. Acesso em: 02 jul 2023.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A Formação Continuada de professores e as suas contribuições para a aprendizagem da docência. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 1., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. [S.l.]: Penso, 2020.

ZABALA, A. **A prática educative**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ENTREVISTA ABERTA PARA FORMADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ENTREVISTA ABERTA PARA FORMADOR

Bloco I- Identificação e formação do professor

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Formação. Tem pós-graduação? Qual?
- 4 – Tempo de serviço na educação
- 5 – Quanto tempo como professora de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental?

Bloco II – objeto de estudo

1. Você pode descrever quaisquer mudanças significativas em seus métodos de ensino ou abordagens pedagógicas que ocorreram desde a participação em sessões de Formação continuada pós-pandemia?
2. Como a educação continuada influenciou a sua capacidade de adaptação aos desafios colocados pelo cenário educacional pós-pandemia? Existem estratégias ou insights específicos que você obteve que foram particularmente valiosos?
3. De que forma a formação continuada contribuiu para o seu crescimento profissional como educador nesse período? Há alguma habilidade ou área de conhecimento específica que foi aprimorada através dessas sessões?
4. Você encontrou algum obstáculo ou desafio na implementação de novas abordagens pedagógicas aprendidas através da educação continuada? Como você enfrentou esses desafios e que apoio recebeu dos programas de treinamento?
5. Você pode fornecer exemplos de como as mudanças nas suas abordagens pedagógicas, influenciadas pela Formação continuada, impactaram as experiências e os resultados de aprendizagem dos seus alunos?

Fortaleza – CE, 15 de setembro de 2023.

ROSIMEYRE RODRÍGUES DE SOUSA
Pesquisadora responsável pela pesquisa
Estudante de Mestrado em Políticas Públicas - UFC
Matrícula - 517505.

APÊNDICE B - ENTREVISTA ABERTA PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ENTREVISTA ABERTA PARA PROFESSOR

Bloco I - Identificação e formação do professor

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Formação. Tem pós-graduação? Qual?
- 4 – Tempo de serviço na educação
- 5 – Quanto tempo como professora de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental?

Bloco II – objeto de estudo

1. Você pode descrever quaisquer mudanças significativas em seus métodos de ensino ou abordagens pedagógicas que ocorreram desde a participação em sessões de Formação continuada pós-pandemia?
2. Como a educação continuada influenciou a sua capacidade de adaptação aos desafios colocados pelo cenário educacional pós-pandemia? Existem estratégias ou insights específicos que você obteve que foram particularmente valiosos?
3. De que forma a formação continuada contribuiu para o seu crescimento profissional como educador nesse período? Há alguma habilidade ou área de conhecimento específica que foi aprimorada através dessas sessões?
4. Você encontrou algum obstáculo ou desafio na implementação de novas abordagens pedagógicas aprendidas através da educação continuada? Como você enfrentou esses desafios e que apoio recebeu dos programas de treinamento?
5. Você pode fornecer exemplos de como as mudanças nas suas abordagens pedagógicas, influenciadas pela Formação continuada, impactaram as experiências e os resultados de aprendizagem dos seus alunos?

Fortaleza – CE, 15 de setembro de 2023.

ROSIMEYRE RODRÍGUES DE SOUSA
Pesquisadora responsável pela pesquisa
Estudante de Mestrado em Políticas Públicas - UFC
Matrícula - 517505.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FORMADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE COM O FORMADOR

Bloco I– objeto de estudo

1. Observar as interações e a participação dos professores durante a sua prática relacionando-a com a prática de Formação. Documentar experiências durante sessão.
2. Identifique aspectos da Formação Continuada que os professores consideram mais valiosos para aprimorar suas práticas de ensino. Procurar da exemplos específicos de como esses aspectos são aplicados em suas salas de aula.
3. Observe como as estratégias e recursos disponibilizados na formação continuada influenciam as práticas de sala de aula dos professores. Documente todos os casos em que eles aplicam o que aprenderam durante essas sessões.
4. Observar quaisquer sugestões ou comentários fornecidos pelos professores sobre como a educação continuada pode ser melhorada para melhor apoiar o seu crescimento profissional e eficácia como professores.
5. Ficar atenta a quaisquer desafios ou barreiras que os professores encontrem no envolvimento com a Formação Continuada. Documentar suas ações e reações a esses desafios.

Fortaleza – CE, 15 de setembro de 2023.

ROSIMEYRE RODRIGUES DE SOUSA
Pesquisadora responsável pela pesquisa
Estudante de Mestrado em Políticas Públicas - UFC
Matrícula - 517505.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE COM OS PROFESSORES

Bloco I – objeto de estudo

1. Observar a estrutura e organização das sessões de formação continuada lideradas pelos formadores. Que métodos ou materiais são usados para a entrega do currículo?
2. Observe como os formadores envolvem os professores no processo de aprendizagem durante as sessões de educação continuada. Existem atividades ou recursos específicos que se destacam como eficazes na manutenção do envolvimento dos participantes?
3. Observe como os formadores adaptam sua abordagem para atender às diversas necessidades dos professores, considerando diversos níveis de experiência e áreas temáticas.
4. Monitorizar a integração de ferramentas digitais ou plataformas online nas sessões de formação continuada. Como essas tecnologias são usadas e elas melhoram a experiência de aprendizagem?
5. Documente quaisquer métodos de avaliação formativa ou mecanismos de feedback utilizados pelos formadores para avaliar a eficácia das estratégias de educação continuada.

Fortaleza – CE, 15 de setembro de 2023.

RÓSIMEYRE RODRIGUES DE SOUSA
Pesquisadora responsável pela pesquisa
Estudante de Mestrado em Políticas Públicas - UFC
Matrícula - 517505.

ANEXO A - EVIDÊNCIAS DA EXPERIÊNCIA EXITOSA CINEUCA

CINEUCA

Uma resposta inovadora e eficaz para estimular o interesse e a participação ativa dos alunos nas atividades educacionais. A combinação do cinema com abordagens interdisciplinares, atividades gamificadas, jogos e ativ.interativas permite a criação de um ambiente de aprendizado estimulante, que se conecta com as experiências e interesses dos alunos.

CineDUCA - Aprendendo com a magia do cinema: Uma jornada interdisciplinar para a recomposição das aprendizagens

ATIVIDADES GAMIFICADAS

capturem a atenção dos alunos e os envolvem de maneira significativa personaliza o ensino

JOGOS

Interdisciplinar interativos

PALAVRA GERADORA

Recomposição da Aprendizagem Aprender Mais

OBJETIVO:

Promover uma envolvente jornada interdisciplinar, por meio da fascinação do cinema, direcionada à reestruturação das aprendizagens de alunos do 4º e 5º ano, integrando habilidades provenientes das mais variadas disciplinas para proporcionar um desenvolvimento eficaz e personalizado

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



ACAMPAMENTO DO CONHECIMENTO
Uma jornada de aprendizagem
A TIVIDADE SEGUIA A IDEIA DO BIG BROTHER



**PANDERA NEGRA
EM SALA DE AULA**
Tema: Celebrando a
diversidade e combatendo o
racismo



OS VINGADORES NA SALA DE AULA
Missão Resgate - os vingadores em ação.
TEMÁTICA: IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS



A BUSCA PELAS LUZES DA MAGIA
Situação problema: Impactos do uso
excessivo do celular na aprendizagem



ANIME EM SALA DE AULA

Mergulhe no universo Anime e
aprenda de forma divertida com uma
proposta de atividades gamificadas!



APRENDEDO COMO AVATAR

Com a narrativa do filme avatar a proposta é
envolver os estudantes em cenário na busca
de soluções para um problema real.