



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

AMANDA DA COSTA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS(ES) DO 5 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA

FORTALEZA

2025

AMANDA DA COSTA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES)
DO 5 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa.

Co-orientadora: Dr^a Iêda Maria Maia Pires.

FORTALEZA
2025

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)

- O45a Oliveira, Amanda da Costa de.
Avaliação da política de formação continuada de professoras(es) do 5º ano do ensino fundamental do município de Fortaleza / Amanda da Costa de Oliveira. – 2026.
100 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 1, Fortaleza, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa.
Coorientação: Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires.
1. Política pública. 2. Formação continuada. 3. Avaliação diagnóstica de rede (ADR). I. Título.
CDD
-

AMANDA DA COSTA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES)
DO 5 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Apresentada em: 25/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Fernando José Pires de Sousa (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Roselane Gomes Bezerra

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o Jecson Girão Lopes

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Aos meus filhos amados Alícia e Amon.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua graça e amor infinitos, permitindo além de muitas outras bençãos, a realização desse sonho.

Aos meus orientadores Prof^o. Dr. Fernando Pires e Prof^a. Dr^a. Ieda Pires, minha gratidão, pela dedicação, paciência e valiosas considerações.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que viabilizou o acesso ao MAPP.

Aos colegas do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), pelo companherismo, especialmente as trocas e incentivos mútuos de Adriana Nielli e Eliane Batista.

Aos amigos da Escola Hilberto Silva, que me incentivaram e se alegraram junto comigo em cada etapa desse movimento acadêmico, principalmente Cilene e Osáira.

Aos(as) professores(as) e técnicos da Academia do Professor que participaram gentilmente desta pesquisa.

Ao marido e filhos, pela compreensão e partilha na vida e ao longo dessa caminhada acadêmica.

À todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa dissertação, meu sincero agradecimento.

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza...

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido...

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah Eu...
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada Vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!

Ivan Lins – Daquilo que eu sei

RESUMO

Foco de muitos debates em fóruns e encontros de educadoras(es), a formação continuada de professor(a) é uma das principais recomendações dos planos de ação; Planos Municipais e Estaduais (PMEs e PEEs) e Nacional de Educação (PNE), sendo este o que institui diretrizes, objetivos, metas e estratégias que servem de referência para a política educacional do Brasil a fim de atender as necessidades básicas no processo de ensino e aprendizagem com qualidade e equidade. A formação continuada é uma forma de repensar e refazer a ação docente, tanto para a formação como para o bom desempenho de educadoras(es), portanto um compromisso consigo mesma(o) e com a sociedade. A formação é um movimento constante, segue ao longo do fazer docente, é aprendido que deve se dar por meio de diversas situações, isto é, teóricas e práticas que exige desenvolvimento de prática reflexiva competente, com formação em contexto. O aporte teórico que fundamenta este estudo é baseado em legislações e documentos educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 2020), que trata das Diretrizes Nacionais para a formação continuada. Esta pesquisa apoia-se teoricamente em estudos de autoras(es) pesquisadoras(es), citados ao longo do texto, sobre o conceito de formação docente e sobre a compreensão das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral avaliar os processos de desenvolvimento das Políticas de Formação Continuada de professoras(es) do 5º ano, da prefeitura municipal de Fortaleza, em uma escola de ensino fundamental do Distrito Educacional 1, nos anos 2023-2024. Os objetivos específicos são: 1) Identificar o conteúdo do Programa de Formação Continuada de professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza, no período de 2023-2024; 2) Analisar as perspectivas e objetivos das propostas da política de formação continuada de rede para os professoras(es) 5º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza e 3) Avaliar as implicações positivas e negativas da Formação Continuada de rede como política pública na rotina escolar a partir da percepção das(os) referidas(os) professoras(es) da escola investigada, com foco nos limites e possibilidades, provavelmente enfrentados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na perspectiva de avaliação em profundidade. A coleta de dados e informações inclui análise bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas com dois técnicos da célula de formação de professores, da Academia do Professor- SME e questionário com sete professoras(es) de maior carga horária lotados(as) nas turmas de 5º ano do ensino fundamental. Os resultados tornaram evidentes que a avaliação diagnóstica de rede

tem uma grande importância para as práticas formativas do município. Apesar de se propor várias temáticas nos encontros formativos como educação inclusiva, letramento, ações dialógicas e planejamento, os resultados das avaliações diagnósticas ganham destaque como prioridade. Após este estudo, concluímos que há a necessidade de uma proposta de formação continuada pensada e discutida horizontalmente que considere os interesses e necessidades manifestados pelos(as) professores(as).

Palavras-chave: política pública; formação continuada; avaliação diagnóstica de rede (ADR).

ABSTRACT

The continuing education of teachers, a central topic in debates held in educational forums and professional meetings, constitutes one of the main recommendations of Municipal, State, and National Education Plans (PME, PEE, and PNE). The National Education Plan, in particular, establishes guidelines, goals, and strategies that structure Brazil's educational policies, aiming to ensure quality and equity in the teaching-learning process. Continuing education is understood as an opportunity for teachers to rethink and reconstruct their professional practice, representing both a personal and social commitment. It is a continuous process that unfolds throughout the teaching career, grounded in theoretical and practical experiences that demand a reflective, contextualized, and competent pedagogical practice. The theoretical framework of this study draws on key Brazilian educational policies such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996), the National Education Plan (PNE, 2014), and the National Guidelines for Continuing Teacher Education (CNE/CP, 2020), in addition to contributions from authors who examine teacher education and public educational policies. This research aims to evaluate the development processes of Continuing Teacher Education Policies for 5th-grade teachers in a public elementary school located in Educational District 1 of Fortaleza during 2023–2024. Its specific objectives are: (1) to identify the content of the Continuing Education Program for 5th-grade teachers in the municipality; (2) to analyze the perspectives and objectives of the proposals for the continuing education policy for 5th grade elementary school teachers in the municipality of Fortaleza and (3) to assess the positive and negative implications of the municipal Continuing Education Policy for everyday school practices, based on the perceptions of participating teachers, with emphasis on the limits and possibilities experienced. The study adopts a qualitative approach and applies in-depth evaluation as its methodological strategy. Data collection includes bibliographic and documentary analysis, semi-structured interviews with two specialists from the Teacher Training Unit of Fortaleza's "Academia do Professor" (SME), and a questionnaire administered to the seven teachers with the highest teaching load assigned to 5th-grade classes. The results made it clear that diagnostic network assessment is of great importance to the municipality's training practices. Although various themes are proposed in training sessions, such as inclusive education, literacy, dialogic actions and planning, the results of diagnostic assessments stand out as a priority. After this study, we conclude that there is a need for continuing education proposal that is conceived and discussed horizontally, considering the interest and needs expressed by the teachers.

Keywords: public policy; continuing teacher education; diagnostic network assessment (ADR).

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Modalidades de formação continuada de rede	72
---	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.	68
Quadro 2 - Formações continuadas do município de Fortaleza – 2023-2024.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APROF	Academia do Professor Darcy Ribeiro
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC – FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará
TAP	Termo de Autorização de Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
2.1	Quanto à abordagem.....	23
2.2	Procedimentos metodológicos.....	25
2.3	Instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa	26
2.4	Quanto ao locus da pesquisa.....	29
2.5	Definição do método avaliativo da pesquisa e análise de dados produzidos	30
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	33
3.1	A formação pela lógica do capital.....	42
3.2	A exigência da qualificação profissional.	43
3.3	Reflexões sobre a prática docente reflexiva	46
3.4	O professor e a formação continuada.....	49
3.5	Contribuições de Bourdieu na correlação entre desigualdades sociais e escolares.....	55
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E O CICLO DE POLÍTICAS	60
4.1	As contribuições conceituais de avaliação de Políticas Públicas	64
5	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE.....	67
5.1	Estrutura e base teórica da formação continuada de rede	67
5.2	Desenvolvimento e organização da formação continuada da Rede.....	72
5.3	A influência das avaliações no currículo da formação de professores (as)	76
5.4	Percepções da política de formação a partir dos professores	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	89
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
	ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	97

ANEXO C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO.....	98
ANEXO D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	99
ANEXO E - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA	100

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em função de mudanças sociais, econômicas e culturais, a Educação tem sido observada com novos desafios, inovações e conquistas, avanços e retrocessos. No centro das discussões dessa temática, encontram-se as questões relativas à atuação e à formação de professoras(es).

A declaração Mundial de Educação para todos, aprovada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, elaborada com recomendação de planos de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, destaca o papel proeminente da(o) professora(or) no processo educacional. Seu conteúdo indica que, para implementação da Educação para Todos, melhorar as condições de trabalho e formação das(os) professoras(es) são elementos decisivos.

Planos e propostas sobre a formação de professoras(es) são pautas urgentes discutidas pelo Brasil e em várias partes do mundo. Principalmente em fóruns e encontros de professoras(es) (ANPED¹, ENDIPE² E ANFOPE³). Em 1993, na Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se o plano decenal de Educação para Todos (1993-2003), em que se tem grande acordo de desenvolvimento profissional da(o) professora(or), e de elevação salarial para todo território nacional, com definição do piso mínimo.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) que institui metas, diretrizes e estratégias para a política educacional brasileira no decênio (2014 - 2024), estabeleceu como meta: “ (...) garantir a todos(as) os(as) profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, reiterando a necessidade de valorização dos profissionais de educação no Brasil. No entanto, prejudicado pelas rupturas oriundas de uma política de descontinuidade, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi abolida das propostas e políticas dos governos subsequentes.

O artigo nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9394/96), aponta especificamente a formação continuada como uma necessidade de valorização dos profissionais de educação. O artigo estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

² Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

magistério público: (...) II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996).

A formação continuada é considerada fundamental no processo de reconhecimento e valorização de professoras(es), sendo indispensável ao fortalecimento da carreira docente.

Desse modo, o interesse pela temática surgiu a partir das vivências desta pesquisadora, em escolas públicas municipais, como professora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) desde 2010, e pela compreensão de que a busca pelo conhecimento deve ser uma constante na vida de cada professora(or)-pesquisadora(or).

Os estudos universitários deixam lacunas a serem preenchidas posteriormente pela prática, dessa forma formar-se professora(or) é engajar-se em um processo de desenvolvimento intelectual e emocional ao longo do fazer docente.

Mizukami (2002) menciona que o tornar-se professor vem do aprendizado por situações práticas e ser professor exige, além de conhecimentos teóricos, apropriação de atitudes. Para Farina e Benvenuti (2024), mesmo em nível superior, a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento profissional, a formação continuada torna-se indispensável ao longo da carreira a fim de que os(as) professores(as) tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, a novas metodologias de ensino, ajudando-os(as) a lidarem com os desafios que podem surgir durante suas experiências práticas.

A partir disso, compreendemos que a formação inicial fornece as bases, funciona como suporte. Ela não dá conta sozinha de formar bons profissionais com experiências práticas e fundamentações teóricas amplas. Imbernón (2010) diz que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, por constituir-se, segundo ele, no começo da socialização de princípios e regras práticas.

A formação profissional de cada professora(or) tem regras, códigos de dever informal e implícito, deve orientar suas condutas, ser constante, segue ao longo do fazer docente. Corroborar-se com Mizukami (2002) quando afirma que ser professor não é uma tarefa concluída, após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão. É aprendizado que deve se dar por meio de situações práticas, efetivamente problematizadas, o que exige desenvolvimento de prática reflexiva competente e em contexto.

Dessa forma, com muitos desafios que se colocam explicitamente, a formação continuada pode ser uma ferramenta de ajuda para ampliar o campo de trabalho e de conhecimentos docentes, isto é, ampliar os limites do desenvolvimento profissional, postos

por inúmeros fatores, muitos dos quais independem da própria pessoa sujeita a interferências.

Outro elemento relevante para o interesse na realização dessa pesquisa é aproximação dessa temática com a realidade vivenciada pelas(os) professoras(es), em que as discussões sobre formação continuada estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Logo desejamos entender e refletir criticamente sobre essa problemática.

As condições objetivas oferecidas pela formação continuada para professoras(es), ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, e a experiência na docência desta pesquisadora, instigaram a realizar essa pesquisa e fomentaram a grande pergunta da mesma: Como as políticas de formação continuada de professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental de rede pública no município de Fortaleza são efetivadas? Quais os avanços e retrocessos para a prática de sala de aula?

Na rede pública municipal de Fortaleza, (a)o professora(or) com carga horária letivas de 40 (quarenta) horas semanais, diariamente submetem-se a níveis de *stress* elevadíssimos, trabalhando de 8 horas por dia. Além dessa problemática, sofre extensão de jornada, com tarefas que excedem o tempo de permanência na escola, com relatórios, preenchimento de diários, elaboração e correção de provas, trabalhos, fechamento de bimestre, elaboração de atividades complementares etc.

Portanto, pergunta-se: há tempo hábil para uma formação adequada? Qual o tempo para a formação continuada? Se há tempo, como ele é distribuído e em quais condições? Há uma programação sistemática de cursos ou outras oportunidades de formação?

A Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso (Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica), definiu nos parágrafos 1º e 4º do artigo 2º as disposições da carga horária do magistério público da educação básica.

§1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§4º Na composição da jornada de trabalho observa-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Ou seja, das disposições da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público da educação básica, 1/3 (um terço) é definido como um período para atividade extraclasse. Pelo disposto, a proporcionalidade de uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais deve se dividir em 26 (vinte seis) horas com alunos(as) e 14 (quatorze) horas para atividade extraclasse.

De acordo com a referida lei, 1/3 (um terço) da jornada deve cumprir o previsto no artigo 67, inciso V, da LDB – Lei nº 9394/96,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público;
V – período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Observa-se que para além da importância, vemos a necessidade da composição adequada da jornada de trabalho, que se relaciona à valorização do magistério e à qualidade do ensino, pois esse tempo extraclasse destinados para outras atividades educativas, como o estudo de temas relevantes para o seu trabalho, interfere positivamente na qualidade das aulas. no desempenho do(a) professor(a) e na melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Estamos certos de que, não basta só que a lei determine a composição da jornada da(o) professora(or). Para que essa mudança se efetive, deverá vir acompanhada de outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais.

Ser professora(or) é ser “eterno aprendiz”, diz Lima (2001), com o que eu concordo. A(O) professora(or) é um dos profissionais que mais tem necessidade de constante aprendizado, por isso fala-se tanto em formação continuada ou em serviço. Num mundo de muitas e grandes transformações que afetam, em grande medida, a educação (como por exemplo a diversidade cultural, a inclusão dos estudantes com necessidades especiais), faz-se necessário a(o) professora(or) buscar, pela formação continuada, formas de aprofundamento e atualização.

A perspectiva freiriana nos ajuda a refletir melhor sobre a possibilidade de incompletude: “o inacabamento do ser ou a inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p.50).

O fazer docente é movimento, processo de construção, e a formação continuada é o caminho da construção da identidade profissional da(o) professora(or). Dessa forma, compreendo como Lima (2001, p. 21): “o homem é aquilo que se faz e ele se faz fazendo coisas. Ele se constrói pela prática efetivamente realizada”.

A educação continuada é uma forma de repensar e refazer a ação docente, tanto para a formação como para o bom desempenho das(os) educadoras(es) e professoras(es). Portanto, um compromisso que deve ser de qualidade para beneficiar alunas(os) e a sociedade como um todo.

Um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto

das dimensões envolvidas, a natureza e características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que englobam as práticas dos professoras(es) são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes

A formação continuada é uma das possibilidades para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, dentro do contexto educacional, com a atuação qualitativa de professoras(es). É a tentativa de resgate para a profissão professora(or), que merece o respeito e a valorização.

A formação continuada é a oportunidade de vivenciar na escola, que é espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, de saberes diversos, de interação entre dimensões pessoais e profissionais em que para professoras(es) é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes sentido no quadro de suas histórias de vida, com uma formação em contexto.

Formação continuada de professoras(es) apresenta-se como temática promissora. Os questionamentos aqui apresentados mostram a certeza de que se trata de questões relevantes e perenes da educação, a merecer constante aprofundamento.

Nosso objetivo de estudo é a avaliação dos processos de desenvolvimento das Políticas de Formação Continuada de professoras(es) do 5º ano, do Ensino Fundamental, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, no período 2023-2024, com foco nos limites e possibilidades, provavelmente enfrentados(as) por esses(as) profissionais.

A escolha pelo 5º ano do Ensino Fundamental se deu por ser o término de um importante ciclo da escolaridade básica, representando a transição entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental.

A questão central da pesquisa é compreender e avaliar como se estruturam e se desenvolvem os processos de construção das políticas de formação continuada de professoras(es) na rede pública de Fortaleza.

Trata-se inicialmente de compreender que políticas educacionais nacionais e estaduais influenciam a política de formação no município de Fortaleza. Acrescenta-se a isso a configuração do conteúdo utilizado pela Secretaria de Educação de Fortaleza e por último pretende-se perceber as implicações dessa proposta de formação no contexto da perspectiva da(o) professora(o). Frente ao objetivo geral levantado, os objetivos específicos são: a) Identificar o conteúdo do Programa de Formação Continuada de professoras(es) do 5º ano do ensino fundamental, no município de Fortaleza, no período de 2023-2024; b) Analisar as perspectivas e objetivos das propostas da política de formação continuada de rede para os

professoras(es) 5º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza; c) Avaliar as implicações positivas ou negativas da formação continuada de rede como política pública na rotina escolar a partir da percepção das(os) professoras(es) da escola investigada.

Para o alcance desses objetivos a metodologia utilizada na pesquisa é a abordagem qualitativa. A pesquisa de abordagem qualitativa permite ao pesquisador a análise de fenômenos educativos, ao passo em que possibilita a interação com sujeitos participantes, o que lhe confere um olhar particular em relação ao contexto estudado. Quanto aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental sendo utilizados também como instrumentos de coleta de dados, entrevista e questionário⁴.

Quanto à estrutura, este trabalho foi organizado em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução.

No segundo capítulo, tecemos os caminhos metodológicos, apontando suas características, os sujeitos envolvidos, o lócus da pesquisa e os procedimentos adotados ao longo da investigação.

No terceiro capítulo, iniciamos nossa discussão com uma breve leitura histórica sobre a formação de professores(as) no contexto brasileiro, logo após discutimos as contribuições conceituais da ideologia da competência e abordamos um contra ponto entre as concepções da formação pela lógica do capital e as reflexões sobre prática docente reflexiva. Finalizamos o capítulo com as contribuições de Bourdieu na correlação entre desigualdades sociais e escolares.

No quarto capítulo, falamos sobre o caráter teórico-metodológico de pesquisas de políticas públicas e as contribuições conceituais da avaliação de políticas públicas.

No quinto capítulo, abordamos a estrutura, organização e desenvolvimento da formação continuada dos(as) professores(as) de 5º ano, do município de Fortaleza. Continuamos as discussões com os resultados encontrados nesta investigação, a relação entre as avaliações diagnósticas de rede e a formação e apresentamos a percepção dos(as) professores(as) sobre a formação da rede municipal.

Por fim, nas considerações finais, sexto capítulo, discorreremos sobre os principais aspectos da perspectiva da proposta da formação continuada de professores(as) do município de Fortaleza (CE), destacamos a importância de dar continuidade a novas pesquisas com objetivo de aprofundar estudos na área.

⁴ Durante a execução e escrita dessa pesquisa utilizaremos os tempos verbais na primeira pessoa do plural, por compreender que a realização desse trabalho se deu através da contribuição de vários sujeitos.

Desse modo compreendemos que essa pesquisa pode contribuir para uma análise mais crítica e reflexiva sobre a política de formação continuada de professores(as).

2. PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos deste trabalho. Apresentamos as características, os procedimentos adotados, o campo de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados.

Com relação a perspectiva avaliativa utilizada nessa pesquisa, baseamo-nos na avaliação em profundidade estudada pela professora Lea Carvalho Rodrigues cujo principal objetivo é “contribuir para a constituição e consolidação de um campo disciplinar ainda em formação no Brasil: o da avaliação de políticas públicas sociais (Rodrigues, 2011, p. 56).

A linha de abordagem interpretativa vem ganhando relevância entre os pesquisadores de políticas, sobretudo após a década de 1990, e coloca uma série de questões sobre como os significados destas são comunicados e percebidos em diferentes audiências. “O método interpretativo considera que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões e é construído a partir de múltiplas informações” (Rodrigues, 2008, p.10).

Essa proposta, se apresenta como uma avaliação de construção do conhecimento mais interpretativo da política. Supõe-se que o avaliador deva identificar e compreender o sentido político da política em análise, as agendas de governo que se circunscreve à ela, a agenda econômica que restringe sua própria execução, os trâmites institucionais envolvidos por cada ator da política, conforme sua cultura a reinterpreta ao longo de sua implementação (Rodrigues, 2008).

2.1 Quanto à abordagem

No proceder metodológico, utiliza-se a pesquisa qualitativa, por trazer uma ênfase na experiência humana na realidade do dia-a-dia, com as interações sociais. A abordagem qualitativa defende que a realidade se constitui algo bem próximo do sujeito, a corrente idealista-subjetiva valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Opõe-se à postura empírica da ciência e tem como características: busca de interação em lugar da mensuração, descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável a postura neutra do pesquisador (André, 1995, p. 17).

A pesquisa de abordagem qualitativa permite ao pesquisador a análise de fenômenos educativos, ao passo em que interage com sujeitos participantes, o que lhe confere um olhar

particular em relação ao contexto estudado.

A avaliação da política pública de formação continuada docente insere-se na abordagem qualitativa por trabalhar com “o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2009, p. 21).

De acordo com André (1995), é uma abordagem naturalística ou naturalista, pois é o estudo no acontecer natural, não envolve tratamento experimental nem manipulação de unidades passíveis, e leva em conta todos os componentes da situação, em suas interações e influências recíprocas.

É a abordagem de pesquisa que tem raízes teóricas na fenomenologia, cujo foco de investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Sobre essa formulação cito André (1995, p.18):

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é socialmente construída.

Para a fenomenologia, sentimos e percebemos totalidades estruturadas dotadas de sentido. É uma relação do sujeito com o mundo exterior e sempre com uma experiência dotada de significação. O percebido tem sentido na nossa história de vida e nas nossas vivências. “A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valorização do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo” (Chauí, 2001, p.123).

A percepção depende das coisas, do mundo que nos cerca e do nosso corpo, envolve nossa personalidade, nossa história pessoal, vivências, afetos, e nossos sentidos, depende do nosso interior e do exterior, se trata de uma relação complexa entre o corpo-sujeito e os corpos-objetos, ou seja, é uma vivência corporal (Chauí, 2001).

O mundo percebido é um mundo intercorporal, isto é, as relações se estabelecem entre nosso corpo, os corpos dos outros sujeitos e os corpos das coisas, de modo que a percepção é uma forma de comunicação que estabelecemos com os outros e com as coisas. O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos,

isto é damos as coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo. (Chauí, 2001, p. 123)

Do ponto de vista da teoria fenomenológica do conhecimento, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem e interagirem no mundo. É uma forma de comunicação que os sujeitos estabelecem com os outros e com as coisas. É uma abordagem a partir do estado de cada sujeito permeado em sua totalidade pela forma como vivem, sentem e vivenciam.

2.2 Procedimentos metodológicos

Na execução da pesquisa, realiza-se primeiramente um levantamento da literatura do tema investigado, visando subsidiar a compreensão do objeto de pesquisa. Em termos de bibliografia têm-se livros, artigos científicos, dissertações e teses, que possibilitam análises, informações e dados históricos. Apresenta, como principal vantagem, o fato de o investigador abranger uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material de dados já analisados, e publicados por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas em web sites, sobre o tema que desejamos conhecer (André, 1995, p. 40).

Ao desenvolver interesse por determinado tema, é necessário embasamento teórico com a literatura já desenvolvida a respeito. Assim estabelece-se sintonia entre propostas de reflexão do pesquisador com produções de outros pesquisadores.

Sabe-se que na investigação qualitativa, o pesquisador escolhe um ou mais instrumentos para obtenção de dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Segundo André (1995), a recolha de informações, em pesquisas de abordagem qualitativa, é feita em função do tipo de problema a ser estudado, autorizando o desenvolvimento da capacidade criativa do investigador, na elaboração do desenho metodológico.

Posteriormente, realiza-se uma revisão das leis, diretrizes, portarias, resoluções, documentos institucionais e atualização da política em estudo disponibilizados pela equipe técnica da Célula de Formação de Professor, da Academia do Professor, da Secretaria Municipal de Educação.

A análise documental é uma técnica que possibilita uma inferência ao analisar o

conteúdo. Como enfatiza Bardin (2016) a análise de um documento primário permite a transformação para um documento secundário. Como explica a autora, “ uma operação ou um conjunto de operação, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência (Bardin, 2016, p. 51)

Essa proposta de pesquisa utilizará como fonte os documentos de legislação nacional; Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) nº 9.394/1996 conjuntamente com o PNE, Lei nº 13.005/2014; o documento do Conselho Nacional de Educação: a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada, governamental e municipal que congregam a política educacional; BNCC; DCRC; DCRFor e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME).

Sobre as vantagens da análise documental, esta pesquisa conta com a seleção e fichamento dos documentos relativos à política de formação docente, para conhecimento da evolução do assunto e sua atualização, como uma forma de ampliar o entendimento acerca de medidas adotadas num determinado contexto histórico, uma técnica tão repleta de informações:

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema. (...) Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não apenas informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (Ludke, 1986, p. 39).

Os documentos são considerados fonte de pesquisa estável e rica de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam declarações feitas pelo pesquisador.

2.3 Instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Faz-se uso de um questionário como técnica de coleta de dados para uso das narrativas dos sujeitos pesquisados, a saber: professoras(es) pedagogas(os) atuantes nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma unidade de ensino do Distrito Educacional 1 do município de Fortaleza. Dessa forma busca-se atender ao objetivo específico II desta pesquisa, de identificar as implicações da política de formação continuada da rede na rotina escolar.

De acordo com a descrição de Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Dentre os pontos fortes do uso do questionário na pesquisa, está o fato de oferecer questões padronizadas, garantindo a uniformidade e ainda deixar em aberto o tempo para os participantes pensarem sobre as respostas.

Sobre os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa destaca-se que o instrumento foi enviado aos participantes por e-mail contendo informações sobre os dados e objetivos da pesquisa, destacando a participação voluntária, ao optar pela participação e assegurando que as informações fornecidas e os dados pessoais seriam tratados com sigilo e responsabilidade. Ressaltou-se que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins de análise e discussão, contribuindo assim para o avanço da pesquisa na área em estudo. Acrescentou-se que a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação por meio de Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), assinado digitalmente em 22 de agosto de 2025.

Na próxima etapa foram consultadas(os) seis professoras(es), de maior carga horária, pedagogas(os), atuantes nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma unidade de ensino do Distrito Educacional 1 do município de Fortaleza, acerca da sua percepção da política de formação continuada da rede.

A participação das(os) professoras(es) que desenvolvem ações pedagógicas, na pesquisa possibilita uma análise e compreensão das reconfigurações empreendidas em face dos contextos locais e ainda a percepção dos mesmos à política de Formação Continuada.

Realizamos primeiramente um encontro com a gestão da unidade escolar, representada pela diretora da escola, para levantar dados documentais importantes para o objeto de estudo e apresentar o cronograma da pesquisa, conhecer o corpo docente, esclarecer os objetivos da pesquisa, assim como destacar as possíveis contribuições que essa pesquisa pode gerar para o campo investigado.

O contato com os participantes é formalizado através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice, no qual são explicitadas as normativas de autorização para a pesquisa. Os nomes dos participantes (Equipe técnica da Célula de Formação de Professor e professores - SME) não são divulgados na pesquisa. Como forma de preservar a identidade dos envolvidos, são utilizados recursos de identificação para os técnicos, (T1), (T2) e para as(os) professoras(es), (P1), (P2), (P3) e assim por diante.

Para a produção de dados da investigação com os dois técnicos da Célula de Formação

do Professor – Academia do Professor, utilizamos como instrumento a entrevista, um dos instrumentos básicos da coleta de dados e uma das técnicas mais conhecidas e utilizadas em pesquisa educacional. Ela permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado, o que significa aproximação de mais qualidade. Dessa forma, busca-se atender aos objetivos específicos I e II desta pesquisa, que consiste em analisar o conteúdo do Programa de Formação Continuada de professores do 5º ano no município de Fortaleza no período de 2023/2024 e avaliar as perspectivas e objetivos da proposta da referida política no período destacado.

Entre os vários tipos de entrevistas, a opção utilizada com os dois técnicos da Célula de formação da Academia do professor, é a semiestruturada, por considerar-se instrumento que possibilita a construção de diálogo espontâneo entre o pesquisador e o sujeito da informação.

A entrevista semi-estruturada é realizada sobre tópicos relacionados a um tema específico definido previamente pelo pesquisador seguindo uma sequência lógica de pensamento possibilitando clareza nas respostas. Essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada (Matos, 2001, p. 63).

Em relação à entrevista, é fundamental ao entrevistador conhecer os limites desse instrumento e principalmente ter habilidade de interagir e respeitar o entrevistado. Por isso a importância de construir uma relação confiável entre ambas as partes. Utilizamos um gravador para a realização das entrevistas que foi previamente agendada dando prioridade as possibilidades dos entrevistados.

Escolhe-se a entrevista semi-estruturada por não estabelecer perguntas de forma direta, tornando possível fazer algumas adaptações. De acordo com André (1995), o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação é aquela em que se propõe esquemas mais livres, menos estruturados.

Os documentos e os instrumentais de coleta (entrevista e questionários) foram a base para compreendermos e fazermos uma análise da política de formação continuada da rede para professores(as) de maior carga horária, responsáveis pelo componente curricular Língua Portuguesa, do 5º ano do município de Fortaleza. Esse mapeamento buscou compreender o objetivo das formações e os limites e contribuições desta política para o município mencionado.

2.4 Quanto ao lócus da pesquisa

Vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a Secretaria Executiva Regional I, a escola opera nos turnos manhã e tarde, atende alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e mantém ações pedagógicas alinhadas com os princípios da BNCC, do DCRC e do DCRFor.

A escola considerada para o lócus da pesquisa foi escolhida por ser uma escola de grande porte, que oferta especificamente o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), conta com 10 turmas de 5º ano distribuídas entre os turnos da manhã e tarde. O enfoque pelas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I se deu por ser o último ano de um importante ciclo da escolaridade básica, encerrando a primeira das duas etapas em que se divide o Ensino Fundamental.

A escola está localizada em um território de significativa vulnerabilidade social, no bairro Pirambu, em Fortaleza/Ce. A comunidade apresenta desafios relacionados à moradia, renda familiar, acesso a serviços públicos e insegurança alimentar. A densidade total de alunos na escola é um dado que merece ser registrado, nesta unidade escolar a média de matrículas situa-se em torno de 920 alunos(as), anualmente. Há casos de distorção idade-série e frequente mobilidade dos discentes por conta das condições socioeconômicas da região.

A infraestrutura da escola conta com 16 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório e quadra poliesportiva. Ainda há demanda por melhorias dos espaços de convivência como climatização de ambientes e ampliação dos recursos de acessibilidade.

Tais dados nos dão uma ideia dos desafios enfrentados por essa unidade escolar em sua tarefa de oferecer educação básica a todo o alunado. Ademais, cabe elucidar que no dia a dia os maiores desafios recaem particularmente sobre os(as) professores(as), pelas tensões que vivenciam em sala de aula.

A pesquisa educacional tem características próprias. Nesse aspecto, a educação compreende uma vasta diversidade de reflexões, pois é um processo que envolve pessoas em determinado contexto. O conhecimento obtido nesse tipo de pesquisa não se tem de forma experimental, controlada.

Depois da escolha dentre os múltiplos caminhos e abordagens, esta pesquisa educacional visa buscar maior compreensão do fenômeno próprio do processo de vida chamado educação.

2.5 Definição do método avaliativo da pesquisa e análise de dados produzidos

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa sob a proposição da perspectiva idealista-subjetivista, considera-se situar a pesquisa em um contexto, busca-se nos fenômenos humanos e sociais reconhecer a relação sujeito e objeto em torno da realidade que os circunda (André, 1995). Uma das contribuições desse tipo de pesquisa é a possibilidade de explorar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos através de suas percepções individuais sobre o objeto de estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos o método da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2011), que se fundamenta num processo de construção de conhecimento em política pública. Busca um sentido mais hermenêutico, mais interpretativo e compreensivo da avaliação, a qual supõe a problematização metodológica o tempo todo na construção do desenho avaliativo considerando todos os atores que, de certa forma, estão envolvidos.

O desenho metodológico de Avaliação em Profundidade explora diversas perspectivas em que o pesquisador consegue ajustar ao seu campo de pesquisa. Fornece ainda uma maior clareza quanto às bases ideológicas que norteiam a política com base em um contexto, atrelado ao modelo político, econômico e social, compreendendo inclusive as suas contradições e dificuldades em sua implementação.

O movimento de interpretação da realidade se incorpora a essa pesquisa pois a Formação Continuada docente, através da sua trajetória, compreende reconfigurações locais empreendidas pelas instituições escolares.

Está portanto de acordo com os quatro eixos, pressupostos da avaliação em profundidade, a saber: 1. Análise de conteúdo da política, que se refere à análise dos objetos, critérios, bases conceituais que sustentam a política em estudo, dizem respeito à análise de material institucional como leis, portarias, documentos internos, projetos e outros; 2. Análise do contexto de formulação da política, compreende o modelo econômico, social, político e cultural do momento com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional e internacional, e ainda faz um levantamento de possíveis outras políticas ou programas vinculadas à política estudada; 3. A trajetória institucional, que significa a análise do grau de coerência/dispersão da política ao longo do seu tempo institucional, essa dimensão pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais; 4. O espectro temporal e territorial da política, essa dimensão possibilita apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada e confrontar

as propostas com as especificidades locais. Destaca-se nessa dimensão a possibilidade de articulação das perspectivas e propostas generalizantes às particularidades locais e a possibilidade de implementação de forma localizada (Rodrigues, 2008).

De acordo com a autora, com isso nos afastamos de uma dimensão técnica da avaliação em prol de um sentido mais interpretativo e compreensivo do objeto de estudo. A estratégia adotada é trabalhar na perspectiva do antimodelo, assim não haveria um modelo, mas processos de conhecimentos acerca de avaliação e de políticas públicas que estão sempre em construção. A proposta de uma avaliação em profundidade implica, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa.

Tratar uma política pública ou programa a ela vinculado, da forma aqui proposta, implica considerar que sua avaliação só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados. Par tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade (Rodrigues, 2008, P. 13).

Como modelo de análise política planeja-se meios de embasar a análise no contexto e na complexidade de situações políticas reais. Esse modelo de política respeita a contextualidade e presume que não há análise fora do contexto.

Não é somente a busca de indicadores normativos que levam a um *checklist* sobre o alcance dos objetivos, mas sim pensar que o Estado pode ser reconstruído também na ação dos atores. E essas reconstruções podem ser indicadas por dados, por um desenho metodológico bastante sofisticado que revele várias dimensões e pode mostrar também como o Estado pode ser reconstruído à luz mesmo do contexto da vida das pessoas com as políticas públicas quaisquer que sejam.

A técnica de análise de dados qualitativos escolhida para essa pesquisa foi a análise de conteúdo, essa técnica pode ser compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, P. 15).

A análise de conteúdo é amplamente utilizada em pesquisas sociais, humanas e educacionais que buscam compreender os significados da fala para além da objetividade das palavras e que através da inferência visa construir uma interpretação mais ampla do tema, problema ou fenômeno (Minayo, 2009).

O método de análise do conteúdo, envolve análise de fundamentos, ideias, conceitos e objetivos implícitos e até mesmo explícitos. Nesse sentido Bardin (2016) elucida que é um desafio para o pesquisador percorrer dois caminhos, o de compreender o sentido da comunicação como um receptor normal e também, complementarmente, desviar o olhar para outras signiicações que não são afirmadas.

Qualquer conjunto de dados provenientes de entrevistas, questionários, observação, textos, vídeos, mensagens difundidos em qualquer veículo de comunicação podem ter seus significados interpretados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Uma das técnicas de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin é a análise categorial. Essa análise se resume em compreender significados utilizando composição de categorias temáticas, através da identificação de padrões ou tendências mais recorrentes nos dados coletados.

Segundo Bardin (2016), a organização dos dados em categoria é a transformação de dados brutos em temáticas organizadas, como a autora ressalta: “fazer uma análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2016, p. 135).

Organizamos as categorias buscando alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que se expressa em compreender e avaliar as políticas de formação continuada dos(as) professores(as) do 5º ano, do município de Fortaleza, assim como perceber as implicações dessa proposta no contexto da perspectiva do(a) professor(a).

Na investigação, os dados colhidos nos documentos e nas entrevistas e questionários com os sujeitos participantes da pesquisa, trouxeram dados os quais organizamos a política de formação continuada do município de Fortaleza nas seguintes categorias: Estrutura e bases teóricas; Desenvolvimento e organização; A influência das avaliações na formação continuada; e A percepção do professor sobre os limites e possibilidades da formação continuada.

Através desse método de análise foi permitido evidenciar as informações coletadas, fazendo as inferências com base na interpretação dos dados, pontuando elementos importantes para compreensão e explicação do fenômeno estudado.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo estudamos inicialmente a construção do processo de formação de professores(as) no Brasil em diferentes contextos educacionais, porém discutiremos esta temática sem ter a pretensão de esgotá-la, dada a sua complexidade.

Primeiramente, para compreendermos melhor o princípio da formação continuada de professoras(es), ressaltaremos importantes aspectos da formação inicial, traçando um breve histórico da sua construção. Posteriormente, estudamos alguns pontos relacionados à formação continuada e como esta se altera à medida que a política educacional necessita que a escola ofereça conhecimentos específicos, que supram necessidades do momento, oferecendo resolução de problemas do cotidiano.

O processo histórico de construção da formação de professoras(es) no Brasil, transcorre por meio de uma conjuntura política e educacional que se entrelaçam.

O marco dessa construção se deu no século XIX após a Revolução Francesa que apresentou a necessidade de institucionalização da instrução do povo, pois grande parte da sociedade não possuía acesso as condições políticas que a nobreza tinha. Estabeleceu-se a criação das Escolas Normais com o objetivo de formar professores e por consequência, servia para instrução da população (Benvenuti et al, 2024).

Segundo Saviani, (2011) os primeiros movimentos de formação no Brasil, iniciou-se legalmente após a independência, com a criação da Lei das Escolas das Primeiras Letras com o objetivo de instrução primária.

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”[...]. (p. 126)

Em se tratando da organização, o autor, descreve o método de ensino mútuo ou também conhecido como lancasteriano (século XIX), como, baseado num trabalho pedagógico através do ensino oral, com uso constante da repetição e memorização, que afirmava ter que dividir os alunos conforme seus conhecimentos.

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse

método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo de funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (Saviani, 2011, p. 128).

Sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo objetivo era instalar escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, a instrução pública caminhou a passos lentos, não conseguindo viabilizar de fato o que se propunha. Em 1834, a Constituição do Império através do Ato Adicional transferiu para os governos das províncias a incumbência de organizar as escolas primárias e secundárias (Saviani, 2011).

Segundo Saviani a primeira Escola Normal do Brasil, foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro, através da lei n ° 10 de 4 de abril de 1835 por Joaquim José Rodrigues Torres (Presidente da Província do Rio de Janeiro). A organização do curso de ensino para educação primária era de currículo base, composto por disciplinas de Pedagogia e Métodos de Ensino, com duração de dois anos. Com críticas às mudanças constantes, às estruturas físicas e a baixa quantidade de alunos que nelas se formavam, esse modelo foi substituído em 1854 (Benvenuti *et al*, 2024).

No Regulamento de 1854 a substituição das Escolas Normais pelo professores adjuntos, tinha como premissa a ideia pedagógica da formação na prática.

Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguíssem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino” (Saviani, 2011 p. 133)

A evolução do ensino normal nos anos que se seguiram e adentraram nos primeiros 50 anos do Império, mostram que as escolas normais tiveram uma trajetória incerta, atribulada, oscilando num processo de criação e extinção (Tanuri, 2000).

Ficou sob a responsabilidade da República a tarefa de desenvolver as Escolas Normais, nesse período repercutiram posições ideológicas de crença de que a educação era essencial ao desenvolvimento social e econômico do país.

Em 1890, São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, liderou um avanço nas Escolas Normais, tornando-se modelo para os demais estados. A reforma paulista se destacou

principalmente pela ampliação do currículo, contemplando práticas de ensino que os alunos deveriam realizar e criando posteriormente um curso superior destinado a formação de professores para as escolas normais e ginásios (Tanuri, 2000).

A organização curricular dispunha de disciplinas distribuídas em três seções (Educação, Biologia aplicada à Educação e Sociologia); 1ª seção: psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação, 2ª seção: fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola, 3ª seção: fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio. A introdução dessas disciplinas pedagógicas e ampliação da duração dos cursos promoveram uma transformação na formação docente.

Anísio Teixeira, em 1932/1934 realizou reforma no Distrito Federal transformando a escola normal em Instituto de Educação. Em São Paulo, Fernando de Azevedo realizou o mesmo movimento e o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP).

A partir desse contexto cria-se em 1939 os cursos de Pedagogia e Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo seguido após por outras instituições. As licenciaturas eram cursos destinados a formar professores(as) de componentes curriculares específicos e os cursos de Pedagogia eram destinados a formar professores(as) de Escolas Normais.

Cabe destacar a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, como fator importante de avanço nas discussões da defesa da educação, gerando maior organização do campo educacional.

Um fato importante para a educação brasileira nesta década foi a criação da Associação Brasileira de Educação ocorreu em 1924 e foi o marco histórico que registra a introdução do ideário escolanovista na educação brasileira, denominada: “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932, que influenciou no texto da carta-magna de 1934, reivindicando a direção do movimento de renovação educacional brasileira (Benvenuti et al, 2024, p. 1761).

O processo de industrialização demandava qualificações urgentes, no final dos anos de 1930 e início dos anos 1940, em âmbito federal foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)⁵ com o objetivo de oferecer cursos de qualificação, num contexto de renovação do Estado brasileiro:

⁵ A lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. O INEP foi criado no contexto de criação do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de realizar estudos para identificar problemas do ensino e propor políticas públicas compromissadas com justiça e igualdade social.

O Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), órgão do governo federal criado e dirigido por Anísio Teixeira, realizará importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores realizada então nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídas (Pimenta, 2012, p. 35).

A formação de professoras(es) está presente desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira versão, data de 1961, publicada pelo presidente João Goulart, garantia a formação para o ensino primário, no ensino normal de grau ginásial ou colegial e a formação para o ensino médio, nos cursos de ensino superior. Na segunda LDB, de 1971, publicada durante o regime militar pelo presidente Médici, a formação preferencial de professora(or) para o ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série, tem habilitação específica no 2º grau, a formação preferencial de professora(or) para o ensino do segundo segmento do 1º grau e o 2º grau, em curso de nível superior com graduação.

Posteriormente, a última LDB, nº 9394 de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, baseada no princípio constitucional (1988) de educação para todos, prevê a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito o ensino médio específico para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, além da formação dos especialistas da educação em cursos superior de Pedagogia ou pós-graduação (Chaves, 2021).

Dando sequência na contextualização histórica, na década de 1980 houve na sociedade brasileira uma busca pela democratização junto com um novo olhar para a organização da escola e para a relação entre educação e sociedade.

Fica evidente que na década de 1980, o Brasil apresenta uma forte crise econômica, sendo que traz o desemprego e a lentidão na expansão do ensino superior como consequência. As associações de professores e de outros profissionais ligados a educação criticaram a falta de qualidade no ensino superior. Sendo que o governo decidiu paralisar por um período a abertura de novos cursos nas instituições de ensino que já existiam.

Em relação a formação de professores, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) surgem na década de 1980, e têm sido fomentadoras das discussões defendendo as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, contrariando a visão tecnicista de formação de recursos humanos para educação (Benvenuti et al, 2024, p. 1768).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, movimento de professoras(es), em defesa da valorização dos profissionais da educação, contrariando a visão tecnicista de

formação de recursos humanos.

De acordo com Brzezinski (2012, p. 97), *apud* Benvenuti *et al* (2024, p. 1769).

O movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70 [...] articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo -força de trabalho. Essa força no âmbito da educação passou a ser informada pelo movimento das ideias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação, que conseguiu a “esterilização intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas

Segundo Benvenuti (2024), dentre as concepções de formação de professoras(es), destacavam-se a perspectiva sócio histórico, que buscou fomentar que o profissional tivesse consciência crítica, por meio do contexto escolar, tendo a partir disso condições de auxiliar transformações identificando problemas e superando-os coletivamente.

A autora destaca que, ainda na década de 1970, surge a concepção contra hegemônica histórico crítica, segundo a qual, a educação é entendida como mediação na prática social global. Essa perspectiva suscita a necessidade de reflexão sobre os problemas surgidos pela prática social. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário primeiramente a identificação das questões que emergem da prática social para uma posterior utilização da teoria e prática para a solução dos problemas enfrentados.

Com base nessa metodologia, a argumentação de Saviani acrescenta:

[...] implica clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2013, p. 86)

Os cursos de formação continuada cuja visão emerge na realidade escolar, intencionando uma profunda inovação pedagógica, num contexto coletivo, possibilita aquisição de conhecimento historicamente construído, contrastando com a percepção baseada no caráter instrumental, pouco dialógico, aligeirado e de ações descontinuadas.

O Conselho Nacional de Educação por meio de Resoluções instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) para a Educação Básica. Após a LDB 9394/96, o Conselho Nacional de Educação emitiu três diretrizes específicas para a formação de professoras(es), nos respectivos anos: 2002, 2015 e 2019-2020.

A primeira Resolução após a LDB 9394/1996, Resolução CNE/CP nº 01/2002, definiu a organização da estrutura curricular e das etapas e modalidades da formação docente em

nível de curso superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

A segunda, Resolução CNE/CP nº 02/2015, direciona especificamente processos, concepções e estratégias relativas à formação inicial e continuada. Sendo posteriormente estendida e alterada duas vezes pelas as Resoluções CNE/CP. nº01, de 9 de agosto de 2017 e CNE/CP, nº 03 de outubro de 2018, de modo que ampliava o prazo previsto para a conformação das instituições formativas.

O ato normativo (Resolução CNE/CP nº 02/2015), destaca a formação de professoras(es) como um compromisso social e articula a formação inicial e continuada por meio do envolvimento das universidades e estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Artigo 3º, parágrafo 3º, cita:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

O artigo 16 e 17 desta referida Resolução, destaca a concepção ampla em relação a formação continuada, de aprimoramento técnico, político e pedagógico, considerando-a para além de cursos institucionais, numa perspectiva de formação integrada a práxis docente.

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

A BNCC (BRASIL. 2017), define competência como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, como o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No entanto, a Resolução nº 02/2015 foi revogada em 2019 e 2020 por atos normativos que pretendiam alinhar a formação de professoras(es) a Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº02/2019 (BNC – Formação) e Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC – Formação Continuada).

Diferindo da Resolução nº02/2015, as Resoluções alinhadas à Base Nacional Comum, instituem como principal mudança, diretrizes de formação focadas no desenvolvimento de habilidades e competências.

A Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BNC-Formação) traz em anexo um quadro objetivo que relaciona as dimensões, habilidades e competências, valorizando a prática e a experiência como fonte de formação, preterindo as dimensões culturais, históricas, teóricas, científicas, coletivas, plurais e interdisciplinares da formação de professores (BRASIL, 2020). Portanto, tem-se o restabelecimento do ‘paradigma da competência’, que era central na Resolução CNE/CP n. 01/2002, cujo intuito é alinhar a formação de professores à base curricular nacional (Tiroli, De Jesus, 2022, p. 11).

Em seus escritos, Tiroli et al (2022) levantam críticas ao conceito de competência trazido no documento. Dessa forma os cursos de formação de professoras(es) devem fundamentalmente se direcionar pelos pressupostos utilitários e pragmáticos das habilidades e competências previstos na BNC e no mundo contemporâneo, priorizando o domínio de técnicas e aproximando professora(or) ao ensino do conteúdo destinado ao aluno.

Diniz-Pereira, 2021, apud Tiroli; De Jesus, 2022, p. 16.

O rol taxativo de competências e habilidades dispostas no anexo preterem os saberes advindos do campo das ciências sociais e humanas em detrimento de saberes práticos, reduzindo e empobrecendo a formação de professores, que se desvencilha da complexidade do processo formativo que envolve diversos elementos e condicionantes e assume uma função simples e prática: preparar o sujeito para ensinar os conteúdos definidos na base curricular. Essa perspectiva de formação de professores como indivíduo voltado à solução de problemas práticos oriundos do cotidiano denota uma visão reducionista do exercício da atividade docente, preterindo os desafios globais que devem ser pensados pelos professores, tais como o currículo, a gestão democrática, as concepções teórico-filosóficas, as políticas públicas, e outros elementos que são fundamentais para o campo educacional e que devem permear os processos formativos. Prefere-se o domínio de habilidades e competências voltadas à busca de soluções práticas em uma dimensão da “epistemologia positivista da prática” ao possibilitar uma formação teórica que subsidie a compreensão e a problematização desses problemas cotidianos.

Marilena Chauí (2014) em seus escritos sobre “competência”, traz um conceito de ideologia da competência que se sustenta num discurso prescritivo, regulador e normatizador, cuja função é dar uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir essas diferenças à divisão de classes.

(...) a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, com a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação (Chauí, 2014, p. 53).

O conceito de ideologia da competência neoliberal e a alienação que ela acarreta, é explicado por Chauí (2014) como sendo um conjunto lógico de representações (ideias e valores) e normas ou regras (de conduta) apresentados como se fossem os únicos válidos em

uma sociedade. Em síntese, a função da ideologia dominante é ocultar a realidade de exploração e dominação através do ideário de liberdade, humanidade e igualdade.

Dentro da concepção neoliberal a medida que a educação é entendida enquanto produto acarreta ônus de declínio de ideais formadores e de reflexão social. É o que Marilena Chauí (2014), chama de transformação da instituição social em organização e suas leis de mercado ou seja em práticas administrativas apenas. Com isso a educação passa a ser mais um negócio do que um meio de aprimoramento pessoal e social.

Ocorre nas sociedades contemporâneas um fenômeno social e político de graves consequências: um processo de formação de pessoas competentes cuja contrapartida é a aparição dos incompetentes sociais. Ou melhor, a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes. Quem é o competente? Em nossas sociedades, é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda e sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades, é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes. Sob auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnicos-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação (Chauí, 2014, p.113).

O discurso das competências que promove a substituição de “saberes e conhecimentos” por “competências”, para Pimenta (2012), essa substituição não é meramente conceitual, os saberes são amplos, representam a formação básica do sujeito, ter competência é diferente de ter conhecimento, “portanto a competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação do qual o professor constrói conhecimento” (p. 50).

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (Pimenta, 2012, p.49).

Ao longo da história brasileira, a política pública educacional passa por constantes alterações, no que se refere a formação de professoras(es), verifica-se que a realidade econômica, política e social norteiam os contornos e finalidades da preparação dos docentes num dado momento histórico (Tirolí; De Jesus, 2022).

Ao vislumbrar essa abordagem baseada nas legislações e concepções, entende-se que a formação de professoras(es) não é “um dado posto e acabado, se outrora foi de uma forma e

transformou-se em outra, é possível que se almeje a construção de um novo paradigma” (Tirolí; De Jesus, 2022, p. 19).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é a principal forma de regulação dos recursos que cobrem as despesas com Educação Básica nos estados e municípios (Brasil, 2007; lei 11.494).

A formação continuada de docentes em exercício, função assumida pelos sistemas de educação responsáveis pela manutenção das redes de educação básica. É preciso chamar a atenção que ao comprometer uma soma de recursos, a formação continuada ganha uma proporção tal que é oportuno perguntar quem, de fato, estaria se beneficiando dessa política.

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidência sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas as mudanças nas práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos (Barreto, 2015, P. 695).

Com essa conjuntura, a formação profissional do magistério, foi tema de debates em encontros nacionais e internacionais. Vários trabalhos de pesquisa foram produzidos, a partir daí, representando avanço na área.

Contudo, apesar de toda ênfase dada ao tema nos referidos trabalhos, inquietações se colocam no que se refere à conjuntura do processo de formação continuada do docente. Qual a influência das diretrizes internacionais na área educacional?

Ao avaliar as políticas que marcam a história da educação no Brasil, percebe-se forte influência de diretrizes internacionais, desde a década de 1990, quando projetos neoliberais ganham força no cenário político-econômico-social brasileiro, o que, por sua vez, tende a colocar em risco o potencial transformador da política pública, não mais pensada localmente e colocada à disposição de interesses macropolíticos (SCHWARTZ, BATISTA, 2021, p. 3).

A primeira interferência delas é a influência de políticas definidas externamente. A maior expectativa da formação permanente, como medida para melhorar o desenvolvimento das ações educativas de forma intencional, das(os) professoras(es), seguiu parâmetros e orientações postas por agências internacionais, estabelecidas sob interesses e realidades diferentes das nossas.

Outra tendência política dessa articulação é a desarticulação com a realidade vivenciada por professoras(es), o que promove, com maior intensidade, a distância entre a

teoria e a prática. Sem a prática contextualizada, a(o) professora(or) não consegue incentivos funcionais para melhorar as condições profissionais de ações qualitativas para a aprendizagem de alunas(os).

Concordamos com Veiga (1998, p. 78), ao afirmar que “o papel da formação é produzir (formar) profissionais com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade”.

Entende-se que saberes específicos da profissão professora(or) precisam ser intensificados e podem resultar da estreita articulação entre formação, teorização, profissionalização e condições materiais em que estas se realizam..

A formação continuada oferece oportunidade para professoras(es) aproveitarem e compartilharem saberes e aprendizados. Sempre na perspectiva da cientificidade, de experiências práticas e cotidianas, visando ao crescimento profissional.

3.1 A formação pela lógica do capital

De acordo com a visão marxiana, o trabalho constitui atividade transformadora, categoria fundante da sociabilidade humana, ou seja, é também por esse intermédio que o homem se torna ser social. “É daí que vem a natureza emancipadora do trabalho, o que liberta o homem do determinismo ou da dependência de outro ser” (Lima, 2001, p. 03).

Contudo a estrutura da sociedade capitalista impõe contrapontos, aqui o trabalho passa por uma reversão, na produção capitalista o trabalho é forçado, é objeto de alienação, exploração, em que o tecnicismo atribuído a prática é um movimento bem aceito.

Severino (1994. p.60) apud Lima (2001.p.6) discorre a respeito da atividade educativa:

Num primeiro aspecto, a atividade educativa é, em si mesma, uma forma de trabalho. É, pois, uma atividade técnica, produtiva, socialmente útil. Em segundo lugar, ela é uma forma de preparação para o trabalho, no sentido de que constitui um investimento integracional para inserir os indivíduos das novas gerações no universo das gerações produtivas.

Nesse cenário, a(o) professora(or) é convidada(o) a conhecer e legitimar políticas da globalização e as novas exigências de flexibilidade, habilidade, para valorizar um currículo, adequado às necessidades das(os) alunas(os).

Diante do exposto, a alienação da atividade produtiva decorrente do capitalismo atinge todas as dimensões da vida humana. O homem deixa de criar e transformar para, simplesmente, executar tarefas em formato determinado por algumas esferas. Essa prática

impossibilita o sujeito de se libertar e dar sentido a sua atividade produtiva.

A alienação própria do trabalho no capitalismo envolve todas as dimensões da vida humana e prática pedagógica não fugiu à realidade. Lima (2001) explica:

O professor diante das diferentes formas de dominação e opressão que perfazem o contexto da atual sociedade capitalista, vê seu emprego ameaçado e as conquistas adquiridas no decorrer dos tempos por sua classe, cada vez mais suprimidas. Esse processo gradativo (entre outros) vai fazendo, muitas vezes, com que ele abra mão dos instrumentos indispensáveis a práxis... (Lima, 2001, p. 05).

O pilar do conhecimento emancipatório é cada vez mais sobreposto à medida que a perspectiva de ser professora(or) é ressignificada pela percepção neoliberal que reforça a relação sujeito-objeto no sentido funcionalidade, utilidade econômica.

Portanto, diante de cada professora(or) faz-se a indagação pertinente:

Como é possível a(o) professora(or) desempenhar sua práxis nessa percepção neoliberal?

Apesar da contradição imposta pelo capitalismo, há possibilidade de organização da práxis que supere a contextualização tecnicista, imposta pelo capital, a fim de direcionar uma prática para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Pois como afirma Marx (apud Lima, 2001, p. 06), “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder...”.

Muito se fala da necessidade de mudança; mudança na educação, na escola, no ensino e na postura de cada professora(or). Porém algumas ações realizadas para esse fim se configuram em prática mecanizada, rotineira, alienada e alienante.

3.2 A exigência da qualificação profissional.

Toda(o) professora(or) é profissional que tem competência a ser aprimorada continuamente, com código de deontologia a ser valorizado sempre, com anos de formação inicial, com objetivo de educar e cuidar de forma indissociável possibilitando aprendizagens e reflexões com alunas(os). Além disso, construir e ampliar conhecimentos, compartilhando informações, avaliando a si mesmo e ao outro, apresentando caminhos e possibilidades para a humanização é uma necessidade emergente. Para realizar tudo isso, é necessário estar cada vez mais capacitada(o) frente às exigências do mercado, e a formação em serviço poderá ajudar a qualificar as múltiplas competências das(os) mesmas(os).

Na intitulada sociedade do conhecimento, surge a exigência de renovação do ensino,

transformações sociais e educacionais, que exigem nova postura da(o) professora(or) na perspectiva de acompanhar as mudanças. Grande parte de profissionais do magistério precisam estar preparadas(os) para acolher e atender com qualidade crianças e alunas(os) com suas diferenças. Principalmente numa realidade desigual, discriminatória e individualista em que vivemos.

E, nesse contexto, surge a exigência de sempre ser qualificada(o), detentora(or) de currículo dinâmico, recheado de cursos, certificados e diplomas que façam sentido com a sua profissionalização, além de ter competência na prática diária, com conhecimentos amplos sobre a diversidade cultural e a inclusão.

É preciso ficarmos atentas(os) aos programas de formação contínua que transformam educação em grande mercado. No que diz respeito a professoras(es), os baixos salários levam-nos ao multiemprego. Como consequência encontram-se professoras(es) com formação sem qualidade, com licenciaturas rápidas, trabalhando com precária estabilidade e em precárias condições de ensino.

Segundo Pimenta (2002, p.42),

Sob a ameaça de perda do emprego ou pelo desprestígio social de seu trabalho, os professores são instados a uma busca constante de cursos de formação contínua, muitas vezes às suas expensas. ... O capital está exigindo a permanente busca de novas competências que está disponível no mercado da formação contínua, em que estão transformando os programas de educação.

O docente qualificado, de acordo com a ótica capitalista, é o profissional hábil, pró-ativo, eclético, flexível, capaz de se adequar e trabalhar com outros indivíduos adequando-os às necessidades do mundo capitalista, ao novo modelo de exploração. O que nos preocupa pela falta de humanização e cuidados específicos nesta área de atividades.

A esse respeito, diz Lima (2001, p. 27):

A figura do professor com a devida qualificação para a realização desse desempenho, interessa ao capital para a realização de trabalhos de maior complexidade e para a formação de trabalhadores que respondam à solicitação de um novo modelo de exploração calcado em novas tecnologias, no contexto da redefinição dos bens sociais. A chamada nova ordem social, a mesma velha ordem fundada no princípio da acumulação privada, tende a fazer novas exigências e formas de organização, tanto do estado como do trabalhador e da escola (Lima, 2001, p. 27).

Segundo Lima (2001, p.6), três aspectos vão afetar a vida profissional da(o) professora(or): o trabalho, com a modificação do próprio papel social da escola, quase

constitui forte insatisfação docente; o tempo e sua exiguidade, tanto para as atividades da prática e para as reflexões em grupo, e, por último, o desenvolvimento das posturas do individualismo e competição.

Na atual sociedade, reside a preocupação em produzir homem e mulher que atendam as necessidades de novas exigências da sociedade tecnológica, sendo isto requisitos da lógica produtiva. Tais posturas afetam o trabalho da(o) professora(or) que conseqüentemente sente as conseqüências da fragilidade de sua formação.

Os documentos concernentes à formação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei 12.796/2013) para a formação de professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, explicitam a postura na reconfiguração do trabalho, tendo em vista a sociedade da informação.

Ponto interessante a ser tocado, colocado pela mesma autora, é no que se refere à nomenclatura “professor” que vem sendo transformada em “facilitador”, “animador”, “tutor”. Os termos remetem que a(o) professora(or) agora, é a pessoa que organiza, administra, orienta turmas, promove reuniões, estudos em grupo, responsabilizando-se por inúmeros papéis.

Tais aspectos fundamentam as relações do trabalho docente, que por um lado proporciona abertura para múltiplas atividades e por outro lado legitima o que seria supostamente singular. Em outras palavras, aumentando as responsabilidades trabalhistas servindo ao atual sistema.

Para complemento do discurso, não poderia deixar de dar ênfase ao processo de qualificação docente ao que se refere Lima (2001, p. 9) “ao mesmo tempo, ela é um direito, uma vez que há trabalho empenhado, desgaste do trabalhador e possibilidade de crescimento, de reconhecimento e de promoção”.

A citação acima vem enfatizar nosso pensamento a respeito da lógica capitalista que vê o professor não como agente transformador da sociedade, mas sim como fantoche inserido no mundo globalizado.

Para Farias (2008, p.70), “Mudanças que ressignifiquem a prática docente reclamam por um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática por parte do professor visando à superação das dificuldades a ela inerentes”.

Diante das colocações dos autores citados acima, enfatiza-se, a necessidade de compreensão do contexto social, no qual professoras(es) estão inseridas(os), para que esse viabilize processos de desalienação da sociedade. O(A) professor(a) precisa ter consciência de seu papel e conhecer o mundo que a(o) rodeia, e desta maneira, interferir positivamente na

sociedade para viabilizar qualitativamente a sua práxis.

3.3 Reflexões sobre a prática docente reflexiva

Vários autores refletiram a cerca do conceito de professor reflexivo: Dewey (1959), Schon (2000), Zeichner (1993), Freire (1983), Pimenta (2012) etc.

A perspectiva conceitual de professor reflexivo foi amplamente evidenciada no Brasil, a partir dos anos 1990, através principalmente do trabalho do professor português Antônio Nóvoa em seu livro *Os professores e sua formação*. Essa obra, em conjunto com outros pesquisadores da Espanha, França, Portugal e Estados Unidos e a realização do *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, em Aveiro – Portugal, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão atraíram muitos pesquisadores brasileiros que rapidamente disseminaram esse conceito.

Para Dewey (1959) o chamado pensamento reflexivo consiste em fazer um exame mental sobre um assunto e dar-lhe considerações sérias e consecutivas. O pensar reflexivo dá capacidade aos seres humanos de emancipação da ação unicamente impulsiva e rotineira, tornando-os, assim, capazes de conduzirem conscientemente suas atividades com previsão e planejamento de acordo com um objetivo a ser alcançado.

Esse conceito de pensar do autor, traz a possibilidade de ação inteligente em oposição a uma ação mecânica, convertendo a pessoa passiva e acrítica em um ser ativo e crítico. (Dewey, 1959)

Esse movimento reflexivo advém da experiência do indivíduo. É uma sucessão de ideias que são geradas levando em consideração a vivência de cada um, portanto não é possível, nesse caso, falar de pensamento reflexivo sem falar de experiência. De acordo com Dewey (1959) todo conhecimento autêntico procede da experiência.

Tendo esse conceito de experiência, o ato de ensinar, na visão de Dewey (1959, p.17) é “uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade”. Em outras palavras, o ato educativo é um ato reflexivo, é essencial que haja experimentação, um problema a resolver e que se tenha a chance de testar suas ideias.

Encontramos na ideias de Shon uma série de temas pertinentes à valorização de uma prática docente refletida, capaz de possibilitar respostas às novas situações que emergem no dia a dia. Com base nos estudos de Dewey (1959) sobre pensamento reflexivo, Shon (2000), propõe uma formação docente baseada na epistemologia da prática ou em outras palavras, na

construção do conhecimento baseado na ação e reflexão. São as dimensões do saber que se complementam ao compor o pensamento prático, reconhecidos como: conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação.

De acordo com Schon (2000), o conhecimento-na-ação é o conhecimento tácito. Esse conhecimento está implícito na ação sem que se exerça um controle específico, é um conhecimento que está na ação, portanto a precede, é mobilizado no cotidiano, configurando um hábito, a ação para a resolução de situações inesperadas.

Outra dimensão é a reflexão-na-ação, ocorre quando pensamos enquanto fazemos algo, ou seja, acontece quando criamos novos caminhos a partir de situações que extrapolam a rotina, se configura em um conhecimento prático construído a partir de experiências e que tem na repetição uma de suas características.

Mas como novos problemas se colocam diante de novas situações, surge a necessidade de superar o repertório criado, exigindo uma nova compreensão, pesquisa e diálogo com outras perspectivas. É a dimensão da reflexão-sobre-ação, ocorre quando pensamos sobre nossa prática anterior, esse conhecimento possibilita a construção de novos saberes baseados na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação inseridos no contexto da própria prática.

As ideias de Shon sobre professor reflexivo, questionava a formação de professores numa perspectiva técnica sob os moldes de currículo normativo e destacava a necessidade de se formar profissionais num contexto historicamente situados. Pela análise de Shon um currículo que apresenta primeiro a ciência e depois a aplicação dos conhecimentos técnicos-profissionais, não consegue dar respostas as situações surgidas no dia a dia, de incertezas e indefinição, cheias de dilemas, que muitas vezes ultrapassam as respostas técnicas que estas poderiam oferecer.

Zeichner (1993) abordou o enfoque na prática reflexiva coletiva, o autor critica a reflexão individual, para ele a reflexão individual é reducionista e limitante e defende que a prática reflexiva enquanto prática social deve necessariamente ser realizada em coletivo, transformando as escolas em espaços de apoio e estímulo entre os sujeitos

Zeichner (1993), diferentemente de Schon lançou um enfoque na prática reflexiva coletiva, o autor afirma que a reflexão individual não favorece a crítica à prática própria nem o enriquecimento de conhecimento. A prática reflexiva coletiva permite a troca de saberes e possibilita uma prática transformadora na estrutura social.

O autor sugere três perspectivas para a reflexão coletiva de professores (as): a) a prática reflexiva coletiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores

quanto na condições em que sua prática ocorre; b) o reconhecimento por parte dos professores de que sua prática representa um ato político; c) a prática reflexiva enquanto prática social é necessariamente realizada em coletivo, o que faz das escolas espaços de apoio e estímulo mútuos.

Segundo Paulo Freire, “a práxis, porém é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 1983, p. 40). A práxis vai muito além de simples prática descomprometida com a realidade: ela visa transformação e requer consciência ativa no processo. Para superar os mecanismos de reprodução, as ações emancipatórias exigem especificamente saberes convencionados em conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais.

De acordo com Franco (2008, p. 116), a práxis apresenta-se como instrumento de reavivação e produção de autonomia. “A perspectiva da práxis é de uma ação que cria novos sentidos (...). A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.”

Para a atividade docente adquirir o sentido de práxis sabe-se que não é fácil, faz-se necessário bastante rigor e persistência, conhecimentos específicos, estudos permanentes. Uma vez que, a prática docente é diretamente influenciada pelas condições sociais, emocionais e culturais da(o) professora(or). A dificuldade de se realizar práxis educativa se torna ainda mais difícil, pelo histórico processo de desprestígio e desvalorização da(o) professora(or).

Para Franco (2008), transformar a prática da(o) professora(or) em ação refletida começa por oferecer para elas(es) as condições de se fazer sujeito da história e protagonista de seu tempo e de seu trabalho. Historicamente o trabalho da(o) professora(or) foi construído sob a ideia de que uma de suas funções é apenas ensinar os conhecimentos estabelecidos e legitimados, representando depositário do saber (professor bancário). Entretanto, apesar da presença de processos regulatórios de políticas, a(o) professora(or) consciente resiste a se tornar mero reproduzidor social, mero objeto.

Dialogando com Lima (2001, p. 06):

É por meio de sua docência como profissão, que o trabalho da(o) professora(or) possibilita a produção dele próprio, como pessoa, e como profissional pertencente a uma organização, a um coletivo, a uma categoria profissional, a uma classe social, a uma sociedade.

Para se promover o desenvolvimento de práticas reflexivas e possibilitar meios para

que a(o) professora(or) seja capaz de criticar e transformar sua prática, a formação contínua surge como elemento determinante. “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento do profissional do professor, com possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (Lima, 2001, p. 11).

Apesar da contradição do capital, a formação humana contínua é um processo de competência ligado à práxis, comprometida com emancipação humana e desenvolvimento profissional. Como nos diz Cunha (2006), os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado.

Pimenta (2012) lembra que apesar da proposta de professor(a) reflexivo(a) ter chamado a atenção no Brasil, essa perspectiva conceitual foi também rapidamente descartada.

A perspectiva em análise foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros na área. Por sua fertilidade, como vimos. Mas também muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem uma análise crítica. São poucas as pesquisas empíricas que os colocam à análise, sob suspeita, para verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados, numa atitude que permita o emergir de critérios de validação. A ausência desses cuidados que são característicos do pesquisador, da mesma maneira que gera uma apropriação generalizada, banalizada e meramente discursiva, também tem levado a um rápido e apressado descarte, como se a moda já tivesse sido superada (Pimenta, 2012, p. 54).

Assim, o compromisso social, político e ético, da(o) professora(or) precisa ser alimentado por estudos, leituras, participação de cursos, ampliando sua intelectualidade e seu processo de formação continuada, com profundidade, pois dele resultam engajamento, consciência aguda da realidade e crítica social.

3.4 O professor e a formação continuada.

Para melhorar a qualidade do ensino, considera-se, nos processos de reformas educativas, principalmente a formação de professoras(es) como fator preponderante. Denominam-se formação continuada de professoras(es) todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, a formação contínua pode ser definida como conjunto de atividades executadas pelas(os) professoras(es), com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando desenvolvimento pessoal e profissional, na direção de apreensão de saberes para realizar tarefas atuais ou outras que se coloquem (Garcia, 1999).

A formação continuada incorpora, ao longo dos anos, termos que a caracterizaram sob diferentes enfoques ou aspectos. Um deles é o termo reciclagem. Frequentemente o termo reciclagem faz parte dos discursos de profissionais de diversas áreas, carregando concepção implícita pelo senso comum de modificação de objetos, de materiais, ou até mesmo lixo. Associando a elementos manipuláveis, não é um termo adequado a pessoas, sobretudo a profissionais da educação, se recicla objetos imprestáveis para uso e venda, ou seja, lixo, e professor não é lixo.

Outra expressão que vem à mente quando se fala de formação continuada é treinamento. Em busca de conceituar o termo, encontram-se as reflexões de Marin (1995). De acordo com a autora, a finalidade cujo foco de treinamento se encerra, concorre com a educação continuada dos profissionais de educação física, que pressupõe a necessidade de aquisição de destrezas musculares, ao ensinar e aprender novas técnicas de uma modalidade esportiva.

Por conseguinte, também não é adequado à finalidade educacional, uma vez que treinamento supõe ações que dependem de automatismos, com objetivos meramente mecânicos, ajustado a moldes, o processo de educação continuada não espera reações padronizadas, nem sem uso da inteligência (Marin 1995, p. 108).

Outra questão relativa à formação de professoras(es), é a capacitação em serviço, esta surge como uma tendência mais promissora, ao identificar problemas de formação inicial de professores. Segundo Marin (1995), essa tendência pode ser positiva desde que baseada na intenção de possibilitar para professoras(es) patamares mais elevados no exercício profissional. Todavia ele admite que existe o risco de que essas ações visem persuadir ou convencer os docentes de propostas políticas ou reformas educacionais externas, o que termina por “doutrinação ou inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. Marin (1995, p. 108).

Em breve análise dos termos, percebemos a multiplicidade de significados e possibilidades em que o processo educativo continuado se insere. Ao identificar diferentes modelos de formação continuada, torna-se importantíssimo refletir a respeito do alcance político dessas formações.

O trabalho de pesquisa pretende discorrer para além das formas de obtenção de diplomas de pós-graduação e ainda fazer um recorte dessa formação. Nesta pesquisa focaremos na formação continuada de rede, de professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza, intermediada pela Célula de Formação de

Professores da SME, através dos técnicos da Academia do Professor e ampliada aos técnicos dos Distritos Educacionais do município.

A formação continuada é uma das possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 1991, p. 58).

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A parceria, globalização, informática, tecnologias modernas são um desafio a quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção atual de educador exige "uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira" (Brzezinski, 1994, p.83).

O profissional competente e responsável sabe que sua formação não termina na Universidade. Ela lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, matéria-prima da especialidade. Muitas(os) professoras(es), mesmo assíduas(os), estudosas(os) e brilhantes, aprenderam na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegar a um nível elevado de conhecimentos.

É a formação continuada que, além de reforçar ou proporcionar os fundamentos e conhecimentos da disciplina, mantém-no constantemente a par de progressos, inovações e exigências dos tempos atuais.

Nessa concepção de contextos a(o) professora(or) precisa adquirir conhecimentos específicos que auxiliem em sua jornada educacional.

A formação adquire um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e coma incerteza (Imbernón, 2010, p. 19)

Uma redefinição da instituição educativa e da docência como profissão faz-se necessário em face das mudanças dos muitos aspectos da educação. Uma educação mais próxima dos preceitos éticos, políticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, que posicionem o sujeito e sua bagagem sociocultural num ponto de relevância e destaque.

Essa necessária renovação da instituição educativa e essa nova forma de educar requerem uma redefinição importante na profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e

cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional de educação diferente (Imbernón, 2010. p.12).

Compreendemos, portanto, que a profissão docente enfrenta situações problemáticas contextualizadas. Por isso é importante centrar a atenção nas informações e nos dados que se observam nas situações a fim de elaborar planejamento de ações em seu desenvolvimento prático.

Esta ideia foi defendida pelo referido autor ao apontar caminhos para a formação docente:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos e habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a realidade social e a docência (2010, p. 41).

Mas não é uma reflexão somente sobre a sua prática. É reflexão para além das paredes da instituição que analise todos os interesses que circundam a educação e a realidade econômica e social “com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”, Imbernón (2010, p. 42).

Sobre o aspecto da construção da autonomia pessoal, Gatti também reflete:

Precisamos trazer constantemente à nossa consideração que conhecimento é um dos determinantes fortes de desigualdades sociais, é fator diferenciador de pessoas e grupos humanos, pois saber interpretar e formar juízos independentes é o pilar em que se assenta a construção de autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes — na vida cotidiana, na atividade científica, no meio ambiente, nas condições societárias. Conhecimento aliado a uma consciência humanitária, de preservação da vida em condições dignas. O papel da educação se assenta nessas condições, e o trabalho nas redes escolares aí encontra seu sentido. (2017, p. 725)

Esse enfoque exige uma formação de professores(as) que leve em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade. Essa percepção ampla dos aspectos sociais estimula e convida a um papel mais ativo do(a) professor(a) no desenvolvimento das estratégias e intervenções, opondo-se a um conceito de perspectiva denominada como “técnica” ou “racional técnica” ou ainda “bancária” (Freire, 1996), cujo enfoque é a transmissão de conhecimento mediante a aplicação mecânica.

Lidar com mudanças acontece com profissionais de qualquer setor e atualmente, em relação à profissão docente, não é diferente. Os múltiplos contextos em que o ato educativo se processa, a heterogeneidade de alunas(os) dentro das salas de aulas retrata o quão específico é

o trabalho docente. Cada realidade que se apresenta nos contextos educacionais, variam, inclusive de turma para turma de uma mesma comunidade ou de uma mesma escola.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado(...). Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Imbernón (2010, p. 15).

Por isso a importância de se desenvolver uma formação baseada no contexto educativo das situações problemáticas vivenciadas nas instituições educativas.

Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. Imbernón (2010, p.18).

Compreende-se que o processo de formação do(a) professor(a) acontece ao longo do exercício do magistério, requerendo total articulação de saberes teóricos e práticos e, daí, se desenvolvem novos saberes numa atividade contínua.

A formação do(a) professor(a) deve considerar as situações problemáticas dos contextos aos quais se apresentam nas instituições educativas.

Em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural, etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes. Imbernón (2010, p. 18).

No contexto educacional, no que se refere à mudança, inovação educativa, muitos fatores interferem para dificultar uma rápida propagação das novas atitudes. Para Imbernón (2010), a dificuldade de inovação educativa talvez não esteja apenas nos(as) professores(as), mas nos processos políticos, sociais e educativos. Segundo o autor:

Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez pelo predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que

adota a inovação criada por outros e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade, nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. Talvez por isso os professores tenham visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais no que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que com frequência, se sente incapaz de inovar e perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico(p. 21)

Dessa forma o autor aponta para a necessidade de se considerar o(a) professor(a) como um agente crítico e dinâmico que deve participar ativamente no verdadeiro processo de inovação e mudança a partir de seu próprio contexto ao invés de um “técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas”(p. 21).

Antônio Nóvoa cita a necessidade da “complexa metamorfose da escola” (2019), em tempos de transformações na área da educação, o modelo escolar que temos há anos parece tão consolidado que sequer imaginamos outra forma de educar. Para o autor a escola que conhecemos está inadaptada ao presente e parece não ter conseguido entrar no século XXI.

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e sua formação (Nóvoa, 2019, p. 3).

Certamente que essas mudanças profundas do processo de metamorfose da escola provocam consequências na profissão docente na formação continuada.

Nóvoa (2019), defende a renovação da escola no contexto de espaço público da educação, com compromisso para reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar a diversidade, partindo também da valorização das dimensões profissionais na formação inicial e continuada, elucidando um exercício de docência que só se completa através de um trabalho coletivo entre professoras(es).

Não se pretende, com isso, responsabilizar exclusivamente o(a) professor(a) no complexo processo de educar e cuidar. Além da instituição educativa, outras instâncias sociais se envolvem no processo educativo, a escola faz parte de um contexto social, portanto concordamos com Gatti (2010, p. 1359):

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional,

regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, as condições sociais e a escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (...) e também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Imbernón (2010, p. 35), por sua vez, argumenta que muitos são os fatores que condicionam o processo educativo:

Não podemos esquecer que as condições que ainda se move a profissão de ensinar (...): o ambiente de trabalho do professor, a tendência a rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicia muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional.

Em virtude dos vários problemas que enfrentamos no processo de aprendizagem escolar, a formação docente ganha destaque no cenário das políticas públicas educacionais. A formação continuada surge associada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e à manutenção constante no foco da melhoria da aprendizagem.

3.5 Contribuições de Bourdieu na correlação entre desigualdades sociais e escolares.

Com uma análise centrada no conceito de classe social, Bourdieu (1998) apresenta grandes contribuições sobre a relação do sistema de ensino com a estrutura social.

Para o autor, até meados do século XX nutria-se a expectativa de que a escolarização superasse o atraso econômico e construísse uma nova sociedade. A escola pública e gratuita seria capaz de garantir a todos o acesso ao conhecimento, a igualdade de oportunidades e justiça social. No entanto, o que Bourdieu via era exatamente o inverso dessa expectativa, a educação representando a reprodução e a legitimação dos privilégios sociais (Nogueira, 2002).

Uma das teses da Sociologia da Educação de Bourdieu é de que a escola não é neutra, nem imparcial. A escola tem um papel ativo ao fazer a definição de seu método de ensino, currículo e formas de avaliação, onde alunas(os) não competem de forma igualitária ao longo do seu percurso escolar, uma vez que cobra dessas(es) alunas(os) posturas e valores dos grupos dominantes.

Bourdieu (1998) afirma o caráter socialmente condicionados dos indivíduos, ou seja que as(os) alunas(os) não são sujeitos abstratos, são na verdade atores socialmente constituídos que incorporam um conjunto de disposições para agir a partir de uma estrutura social e familiar.

O autor apresenta noções conceituais para: hábitus, campo e capital (econômico, social, cultural e simbólico).

Segundo o autor, o indivíduo passa a ser caracterizado por sua bagagem socialmente herdada, constituída pelo a) capital econômico: que seriam os recursos financeiros, e materiais, dinheiro, propriedades, bens e serviços que lhes seriam disponíveis; b) capital social: representados pelas relações sociais, mantidas com a família, parentes e amigos, essa rede de relacionamentos sociais podem ser mobilizados para se obter vantagens e c) capital cultural: definido como conhecimento, habilidade, gostos, diplomas e competências culturais, pode ser incorporado (disposições duradouras do corpo e mente), objetivado (bens culturais como livros e obras de arte) e intitucionalizados (títulos escolares, diplomas, informações sobre o mundo escolarizado), o que significa maior impacto no destino escolar do indivíduo e d) o capital simbólico: representado pelo prestígio, reconhecimento, honra e autoridade que legitimam os outros tipos de capital.

Do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural teria um maior peso no desempenho escolar em comparação com o capital econômico, explicando que a posse do capital cultural facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. A cultura escolar seria uma continuação da educação familiar de crianças que já viessem de um meio culturalmente favorecido. Já para as crianças que não possuem essa bagagem social, a relação com esses conteúdos e códigos seria algo estranho e distante, resultando numa maior dificuldade de aprendizagem e no conceito bourdieusiano, numa desigualdade escolar.

A maneira como as pessoas ou grupos mobilizam seus capitais com a possibilidade de permanecer ou melhorar sua posição social, representa o habitus, que na concepção de Bourdieu (2009, p. 87) são “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” e o campo representa um espaço estruturado e estruturante, hierárquico com regras definidas pela classe dominantes para a atuação dos dominados.

Essa diferenciação de resultados conduziria os grupos sociais a investirem mais ou menos no universo escolar, de acordo com o sucesso ou fracasso que estimam relacionado ao

retorno provável nos diversos mercados.

Bourdieu distingue frequentemente três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que sejam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. As elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos, quanto certas frações das classes médias, que devem sua posição social, quase que exclusivamente à certificação escolar. (Nogueira et al, 2002, p. 23)

No grupo das classes populares, cujo capital econômico e cultural é reduzido, a tendência é um investimento relativamente baixo, as aspirações são reduzidas em razão das reduzidas chances de sucesso dos seus membros. Para as camadas populares, a escolarização tende a dar um retorno baixo e incerto. Esse grupo, de acordo com Bourdieu, adotaria o que ele chama de “liberalismo” para com a educação dos filhos, não haveria acompanhamento sistemático, nem cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. Outra tomada de posição desse grupo tenderia a buscar carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rápido ao mercado profissional (Nogueira, 2002, p.24).

No que se refere à classe média, por possuírem certo volume de capitais e por terem ascendido socialmente, em grande parte devido à escolarização, tendem a investir pesado e nutrir altas expectativas quanto ao futuro. Os membros desse grupo empreendem várias ações em função de um projeto de futuro, tais como: redução de gastos, renúncia a prazeres imediatos, exigência por dedicação intensiva aos estudos. Por ser originária da classe popular, reconhece e investe pesado no capital cultural através de livros, arte, eventos culturais, etc. A aspiração por ascensão social é o que conduz a um forte investimento na escolarização dos filhos.

Já a elite, por deter boas reservas de capitais econômicos, sociais e culturais investem pesado na trajetória escolar, porém o fazem com leveza pelo fato de que sua posição dominante na sociedade independe do sucesso ou fracasso escolar dos filhos. Não precisam lutar pela ascensão social como as outras classes. O sucesso escolar dos membros desse grupo é um processo natural, sem grandes esforços. Esse grupo tende a buscar na escola a certificação necessária para confirmar sua posição de poder.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53), apud Nogueira (2002, p. 29)

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Nesse sentido, Bourdieu relaciona a comunicação pedagógica com a maneira formal igualitária, ou seja, os professores comunicam seu discurso de ensino formalizado por meio da cultura dominante igualmente a todos os alunos, como se eles assimilassem o mesmo código de decifração, favorecendo o pleno aproveitamento por parte de quem já domina o conteúdo, as habilidades linguísticas e culturais da cultura escolar. Privilegiando quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Cumprir-se-ia, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar poderiam exibir. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que por definição, não pode ser adquiridas exclusivamente pela aprendizagem escolar (Nogueira et al, 2002, p. 31).

O efeito disso é que os membros pertencentes à classe dominante tenderiam a alcançar sucesso escolar e seus altos resultados seriam justificados pela inteligência incomum, brilhantismo, vocação inata e habilidades naturais e não à sua bagagem socialmente constituída. Em contrapartida, a camada popular tenderia a atribuir ao seu fracasso escolar a uma dificuldade intelectual ou falta de vontade de aprender.

De acordo com essa análise centrada nas classes sociais, Bourdieu afirma que a escola seria uma instituição de fomento da reprodução da dominação exercida pela classe dominante.

Na perspectiva de Bourdieu, apesar das tentativas de minimizar as desigualdades na aprendizagem, a escola tende a reproduzir estruturas sociais já estabelecidas na sociedade. O arbitrário cultural se refere a forma de cultura e conhecimento legitimada pela classe dominante, sob um recorte do que consideram representativo e que deve ser reproduzido e aprendido na escola. Para a escola ser legitimada como equânime entre os(as) alunos(as), precisaria que a mesma conferisse a ação e ao trabalho pedagógico uma relação não arbitrária (Bourdieu, 1998).

A distribuição desigual de capital pelo campo pode, produzir diferentes uma desigualdade de desempenho em avaliações. Essas múltiplas dimensões associadas à variáveis intraescolar e extraescolar, que dizem respeito a fatores interligados entre a escola e a família, geram diferentes oportunidades educacionais.

Analisando os conceitos de Bourdieu sobre os capitais econômicos, culturais e sociais para a escola, Palheta et al (2023), destacam que o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB), principal indicador de qualidade da Educação no Brasil, apresenta limitações ao discutir qualidade da educacional sem associar ao contexto dos estudantes através do Indicador de nível socioeconômico (INSE). Os autores chamam atenção para importância do IDEB, e que este não deve ser desconsiderado, mas que olhar somente para esse indicador limita a visão sobre outros fatores importantes para o cenário educacional, convidando a reflexão sobre a possibilidade de compreender a educação para além de um único indicador, através da complexidade e diversidade do contexto da educação brasileira.

“No sistema educacional do Brasil, como as escolas são muito heterogêneas há uma grande desigualdade de oportunidades educacionais. Em virtude dessa heterogeneidade, se verifica um efeito no desempenho dos/as estudantes em avaliações em larga escala. Ao se analisar um determinado sistema de ensino, de algum município, pode-se verificar diferenças, de capital econômico, cultural e social entre as escolas, ou seja, dentro desse sistema há um gradiente de capitais em razão da distribuição desigual de capital pelo campo que este sistema representa. Dessa forma as escolas, possuem um potencial, associado a elas, que pode produzir desigualdades educacionais” (Palheta et al, 2023, p. 108).

Em síntese, podemos dizer que as contribuições de Bourdieu sobre a correlação entre desigualdades sociais e escolares, abrem caminhos para uma análise mais crítica da escola que temos e colaboram para a necessidade de uma cultura de equidade social, tornando a escola verdadeiramente uma instituição para todos.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E O CICLO DE POLÍTICAS

Neste capítulo discutimos sobre o caráter teórico-metodológico de pesquisas de políticas públicas e o ciclo de políticas públicas.

Conceituar política pública compreende atenção acurada na complexidade de compreensão dos seus sentidos e significados. É importante perceber para além da visão simplista de texto legitimador das estratégias do Estado, concebida como um guia para a prática por meio dos documentos, diretrizes e normas que trazem orientações de forma técnica e definidora.

Presente no contexto de surgimento de ciências sociais, no final do século XIX, a ideia de compromisso no enfrentamento de problemas sociais característicos da vida urbano-industrial, somente passou a ser relacionada à planejamento de políticas públicas, marcando os meios acadêmicos e políticos cinquenta anos mais tarde.

De acordo com Laswell (1951) apud Ball (2011) o campo de pesquisa e políticas deveriam cooperar entre si para resolver problemas comuns, com defesa de ideais democráticos e compromisso com a dignidade humana, essa cooperação se daria na forma de equipes multidisciplinares em atenção ao planejamento, aperfeiçoamento de informações que serviriam de base para tomada de decisões.

Para Haroldo Lasswell (1951), um dos precursores das *policy sciences*, a orientação para a solução de problemas relacionava-se à necessidade de utilização de todos os meios disponíveis para a elaboração de conhecimento capaz de enfrentar a “gigantesca crise” de seu tempo. As *policy sciences*, portanto, voltavam-se aos problemas das políticas públicas e à formulação de recomendações para o seu enfrentamento (Ball et al, 2011. p. 145).

Segundo Maninardes (2006) a análise para/de políticas públicas pode servir a diferentes formas como: análise para políticas (defesa de políticas, informação para políticas e monitoramento e avaliação de políticas) análise de políticas (análises da formulação das políticas e análise de conteúdo de políticas).

Consideramos além disso, que ao desenvolverem pesquisas com o objetivo de analisar ou avaliar determinada política pública, os pesquisadores oferecem elementos que contribuem na formulação ou reformulação das referidas políticas.

Sobre o desenvolvimento teórico-metodológico das pesquisas sobre política Mainardes (2011) descreve uma fase na qual as análises de políticas eram predominantemente tecnicista, seguindo um modelo linear e após esse período cita o surgimento de abordagens de

perspectivas críticas que consideram o contexto como relevante para a análise das políticas, propondo o processo político como dialético.

Na década de 1970 e 1980, no debate internacional, vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas foram desenvolvidos. Em geral, esses referenciais definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implantação, avaliação e reajuste. As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação de processos visava, sobretudo, a aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo-benefício. Após essa fase positivista, na qual os problemas e as questões da análise de políticas eram vistos como predominantemente técnicos, a partir dos anos 1980, surgiram críticas aos modelos lineares e as tendências tecnicistas de análise de políticas. Além disso, várias abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Em geral, elas destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético. Algumas delas propõem o emprego da análise crítica do discurso das políticas. Embora a noção de formulação de problemas e a importância do contexto já tivessem sido enfatizadas pelos fundadores da análise de políticas (Lasswell, por exemplo), essas questões começaram a ser incluídas de forma mais sistemáticas nos modelos de análise formulados (p. 153).

Trabalhos de Azevedo (2004) apud Mainardes, demarcam que no Brasil, no início da década de 1980, estudos sobre políticas públicas passaram a se destacar e a fazer parte do campo investigativo, sobretudo, vinculado, à Ciência Política e à Sociologia.

De fato, o campo da pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo e se fortalecendo, principalmente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, como mencionado por Azevedo (2004). Durante os últimos anos, no Brasil, observa-se um aumento de pesquisas, publicações e eventos sobre políticas sociais e educacionais (Mainardes, 2011).

Embora o número de pesquisas e publicações seja crescente e significativo, observa-se que as questões metodológicas e as discussões sobre referenciais analíticos e sobre fundamentos epistemológicos das pesquisas têm sido pouco explorados tanto no campo das políticas públicas em geral, bem como, no campo específico das políticas educacionais (Mainardes, 2011, P. 154).

O autor nos auxilia a compreender melhor sobre referenciais analíticos ao apresentar as principais contribuições dos referenciais pós-estruturalistas e pluralistas. A perspectiva pós-estruturalista considera a ação dos sujeitos crucial para a compreensão das políticas, aponta a importância de analisar o discurso das políticas e a ênfase é colocada no processo de formulação das mesmas.

Para compreender a maneira pela qual determinada política é configurada, Mainardes

(2011) cita as contribuições dos fundamentos das perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas, para o primeiro o processo de formulação das políticas envolve múltiplas influências, agendas, intenções e negociações dentro do Estado e nesse processo alguns discursos são mais dominantes do que outros. Alguns aspectos da perspectiva pluralista são aplicáveis também aos referenciais pós-estruturalistas, para os pluralistas, a concepção da política envolve determinações de muitas origens, entre vários fatores que interagem com uma pluralidade de atores.

Os referenciais e as abordagens pós-estruturalistas e pluralistas apresentam algumas contribuições, listadas pelo referido autor:a) oferecem uma estrutura conceitual para análise de políticas, representam uma ruptura com os modelos lineares e constituem-se em um diferencial significativo quando comparados com pesquisas que não adotam referenciais analíticos ou não possuem referenciais teóricos explícitos; b) estimulam o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo quanto o contexto micro, como escolas, salas de aula, etc; c) os referenciais analíticos oferecem elementos para análise de políticas de uma perspectiva crítica, através da análise crítica dos textos (discursos), das formas de implementação e dos seus resultados/efeitos; d) algumas dessas abordagens estimulam o pesquisador a assumir compromissos éticos, na medida em que explicitam os impactos de inclusão ou exclusão dessa política sobre determinado grupo social, além de delinear possíveis estratégias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela referida política.

Ao buscar fazer uso reflexivo dos referenciais, os pesquisadores apresentam uma melhor compreensão das implicações de sua pesquisa. É de fundamental importância ter clareza das concepções epistemológicas para se obter avanços qualitativos na pesquisa sobre políticas educacionais.

Para auxiliar na compreensão no campo das análises de políticas, a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para o entendimento da trajetória das políticas públicas.

O processo político é entendido como multifacetado e dialético, possibilitando o estudo das relações que podem ser estabelecidas entre seus diferentes contextos, desde as instâncias macro, representadas pelo governo, até as instâncias micro, representadas pelas escolas, tendo como elemento de análise a recontextualização da política na passagem de um contexto para o outro (Andrade, 2023, p. 85).

Mainardes (2006) nos ajuda a entender melhor o conceito de políticas considerando-a em seu contexto, relacionando os discursos às práticas que surgem a partir da implementação dos profissionais ativos no processo de prática.

Para aprofundar essa ideia, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam uma análise

crítica da trajetória da formulação à implementação das políticas públicas. A política se movimenta do seu contexto de texto para o seu contexto de prática. A política educacional é realizada por muitos atores na prática, o contexto vai se movimentando de acordo com as interpretações dos sujeitos da ação educativa.

Sobre recontextualização, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam:

(...)a atuação da política envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas, esse processo envolve “interpretações de interpretações” embora o grau do jogo ou da liberdade de “interpretação” varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades do contexto (Ball; Maguire; Braun, 2016, P. 14)

Para Mainardes (2006), faz parte de um ciclo contínuo as fases de formulação e implementação da política apoiado em três contextos inter-relacionados de: influência, de produção de texto e de prática. O contexto de influência se refere, onde as políticas se iniciam e onde elas se constroem. Nesse contexto, os grupos representativos de interesses influenciaram a finalidade social da educação.

No contexto relacionado à produção de texto, o discurso político é representado de diferentes formas de textos oficiais, ou documentos que regulamentam os interesses construídos no contexto de influência. Já o contexto da prática, o terceiro contexto do ciclo de políticas, ela é submetida à interpretação e à recriação por parte dos atores educacionais, resultando em mudanças de sentidos e significados, finalizando com efeitos e consequências diferentes da política original (Mainardes, 2006).

Sobre recontextualização no contexto da prática, Ball e Mainardes (2011) destacam:

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (Ball; Mainardes, 2011, P. 14)

Ball, Maguire e Braun, apud Andrade (2023) destacam que geralmente os textos de políticas partem de uma referência de escola de cenário fantástico que só existe na imaginação dos políticos. Tal ideia dificulta a implementação de políticas em cenários reais, onde as escolas enfrentam uma série de problemas e desafios. Ou seja, esses textos não conseguem simplesmente ser implementados, eles têm que ser reinterpretados e colocados em prática em

relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis na escola.

Logo, essa compreensão nos leva a entender que os sujeitos contemplados com essa política não são somente agentes executores, mas autores desta política, no sentido de, recontextualizar e colocar em prática de acordo com o seu contexto.

Mainardes (2006) acentua que é no contexto de prática onde a política produz efeitos e consequências que podem acarretar mudanças significativas na política original uma vez que podem ser interpretadas e até “recriadas”.

No que se referem à dimensão formal da política, elas estão presentes nos documentos. Ball, Maguire e Braun (2016) ampliam essa ideia nos levam a entender que os sujeitos, os quais são contemplados com essas políticas, são, além de agentes executores, autores desta política, uma vez que, ao ser posta em contexto de prática ela é recontextualizada e carregada pelas interpretações dos sujeitos da ação educativa. Para Ball, Maguire, e Braun (2016, p.13), “[...] a política é feita pelos e para os professores: eles são atores e sujeitos e objetos da política”. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.

Ball (1994) apud Andrade (2023) acrescentou, posteriormente, ao ciclo de políticas outros dois contextos: o contexto de resultados e efeitos; e o contexto de estratégia políticas.

No contexto de resultados e efeitos, as políticas são analisadas em termos de seus impactos. Andrade (2023) cita que essa fase implica o exame das várias dimensões de uma política e suas implicações no ambiente escolar, seu impacto nas práticas pedagógicas e a interfaces da política com outras políticas setoriais.

E o último contexto do ciclo de política, é o contexto de estratégia política, que se refere a identificação de atividades sociais que se fazem necessárias para lidar com as desigualdades. “Esse é um componente essencial da pesquisa social crítica buscando a superação dos desafios presentes em situações sociais específicos” (Andrade,2023, p. 85).

4.1 As contribuições conceituais de avaliação de Políticas Públicas

Os estudos de Ozanira salientam que, nos anos 1980, a história da Pesquisa Avaliativa no Brasil foi inicialmente marcada por viés fiscalizatório. O contexto era de redemocratização da sociedade brasileira e a demanda era por transparência e controle social das Políticas Públicas. Era um momento histórico de lutas sociais pela ampliação e universalização dos direitos sociais reprimidos no período de vinte anos da Ditadura, instituído pela Golpe de 1964 (SILVA, 2013).

Nos anos de 1990 o processo de construção da Pesquisa Avaliativa no Brasil seguiu

impulsionado pela necessidade que o Estado tinha de controlar os recursos repassados para financiamento de programas sociais, culminando com o incremento de avaliações por exigência e com a participação de órgãos financeiros internacionais. Para a autora, a Avaliação de Políticas Públicas é um movimento das próprias Políticas Públicas articuladas à sua formulação e implementação e como modalidade de Pesquisa Social aplicada (SILVA 2013, p. 11).

Lea Rodrigues (2008) traz uma breve explicação das tendências de avaliação de políticas públicas:

No Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se, assumindo um papel de destaque nas administrações públicas da América Latina, no contexto da reforma do Estado, e direcionada a uma agenda neoliberal, sendo ainda reduzida a literatura sobre o tema (...) Vale destacar, contudo, que a relevância dada ao tema a partir dos anos 1990 deveu-se, principalmente, à situação de dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir mais critérios, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados. (Rodrigues, 2008, P. 8)

Nesse contexto inicial sobressai-se a metodologia de avaliação de tendência instrumental cuja função é medir, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das reformas administrativas pelos princípios neoliberais. Nesse tipo de instrumento de avaliação e monitoramento há pouco espaço para crítica às formulações, princípios e resultados das políticas, havendo baixa capacidade de fornecer resultados de avaliação abrangentes e aprofundados (Rodrigues, 2008).

Em crítica a esse modelo, a autora destaca que esse tipo de avaliação:

reduzem o conhecimento à análise de dados coletados estandarizados, abordagens lineares, testes de hipóteses pela mensuração do objeto de estudo e, portanto, uma limitação da avaliação à percepção dos resultados frente aos objetivos formulados (eficácia), relação metas-resultados, relação custo-benefício (eficiência) e avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto/previsto) (Rodrigues, 2008, P. 9).

No entanto, do ponto de vista teórico-metodológico, pesquisadores de políticas públicas, ao longo do processo de desenvolvimento acadêmico, voltaram-se a enfatizar a importância da análise de contexto- social, econômico, político e cultural, e da análise organizacional – estrutura de funcionamento, dinâmica, relação de poder, interesses e valores

que permeiam as instituições envolvidas no processo de elaboração e implementação das referidas políticas (Rodrigues, 2008).

O método interpretativo é constituído a partir de diferentes tipos de informações, é portanto de natureza múltipla, permite uma compreensão mais ampla e dinâmica da política em processo.

Silva (2013), defende que no processo de avaliação das políticas existe uma relação dialética entre duas dimensões: técnica e política. Por se tratar de teorias e práticas orientadas por intencionalidades e por um conjunto de procedimentos científicos e técnicos que possibilitam desenvolver conhecimento sobre a realidade social e sobre as Políticas Públicas, desvendando os significados, as contribuições e limites das políticas para a vida das populações. Ou seja, compreende a avaliação de Políticas Públicas tanto como um ato técnico, como também como um ato político.

A autora considera que a pesquisa avaliativa desempenha as seguintes funções: Função Técnica – fornecendo subsídios para a correção de desvios no decorrer da implementação de um programa, indicando que objetivos e mudanças ocorreram, redimensionando ou subsidiando a elaboração da política ou programa; Função Política – oferecendo informações para os sujeitos sociais fundamentarem lutas sociais; e Função Acadêmica: Trazendo à luz determinações e contradições presentes no processo e no conteúdo das Políticas Públicas, evidenciando os significados mais profundos destas, para a construção do conhecimento.

5. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE.

Neste capítulo, organizamos e discutimos os resultados encontrados nesta investigação de modo a dar subsídio para as respostas aos questionamentos desta pesquisa. Nele abordamos a estrutura, organização e desenvolvimento da formação continuada e a percepção dessa política a partir dos(as) professores(as).

5.1 Estrutura e base teórica da formação continuada de rede

O município de Fortaleza executou um Plano Municipal de Educação (PME) para os anos 2015-2025, com a pretensão de consolidar um projeto educativo que fortaleça caminhos na busca da educação de qualidade para todos.

O PME estabelece objetivos e metas de uma política educacional norteada pela Constituição Federal (1988) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), assim como Diretrizes definidas pelo Governo Municipal.

Documento normativo que traz implicações no currículo e aprendizagens da educação básica no Brasil, a BNCC expressa as aprendizagens ditas essenciais dispostas em competências que devem ser desenvolvidas nas instituições de ensino.

Segundo o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A partir da BNCC, o estado do Ceará implementou em 2019⁶ o DCRC, documento de referência para as escolas cearenses, que a exemplo da BNCC, incentiva as mesmas aprendizagens essenciais. De acordo com o texto, o DCRC:

(...) busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência

⁶ Aprovado pelo Parecer nº 0906/2018 do Conselho Estadual de Educação do Ceará

estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas (Ceará, 2019, P.18).

Contemplando as necessidades do município, outro documento norteador do trabalho pedagógico e formação continuada de Fortaleza é o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DRCFor). A proposta delineada no DRCFor parte das orientações da Base Comum Curricular (BNCC) e do Documento Referencial do Ceará (DCRC).

No que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa proposto nesse documento considera que as diversas atividades humanas que organizam as sociedades acontecem na interação entre as pessoas e/ou grupos de pessoas, instituindo-se como práticas sociais e acontecem na e pela linguagem. É através dessa prática que os indivíduos contituem-se sujeitos essencialmente sociais (Fortaleza, 2024).

Dessa forma, a linguagem é não só o meio pelo qual a interação ocorre, mas, principalmente, o próprio lugar de troca e negociação de sentidos. Assim, é na e pela linguagem, que os sujeitos interagem dialogicamente e, conseqüentemente, se comunicam, constroem e reconstroem realidades e se posicionam criticamente no mundo (Fortaleza, 2024, P. 20)

Compreendendo a linguagem como lugar de troca, baseada essencialmente na interação entre os indivíduos, a perspectiva dialógica apresenta-se como a base das orientações para o ensino no município.

A partir de uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem os fundamentos compreendidos para o ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza são: texto, gênero e discurso, linguagem oral e escrita (Fortaleza, 2024).

Conforme a DCRFor (2024) as competências específicas para o componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental se relacionam a:

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade que pertecem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de

atuação mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de cenários característicos e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.)
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: DCRFor - Volume 3 Linguagens (2024).

Ao observar o PME e o DCRFor tem-se a oportunidade de compreender os objetivos e princípios que embasam o ensino local. Isso permite um melhor alinhamento das práticas pedagógicas com as diretrizes estabelecidas e possibilitam uma continuidade ao processo educativo.

De acordo com a base teórica descrita nos documentos o conceito de alfabetização aqui entendido é o que passa pela concepção do letramento. Segundo Soares (2010, p.35), “uma pessoa está amplamente inserida em sociedades letradas quando não só sabe ler e escrever, mas sabe fazer uso adequado e bem sucedido da leitura e da escrita”. Para a autora, o letramento é designado por um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias ao uso da língua em práticas sociais. Entendemos, assim como a autora acima citada, que a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de compreensão da linguagem escrita e para a participação efetiva na sociedade, é para além de ler e escrever, é uma forma de se relacionar com o mundo.

Segundo a BNCC, a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema alfabético de escrita (Brasil, 2017, p.64). Na BNCC são apresentadas considerações sobre a importância do

conhecimento do alfabeto, a codificação e a decodificação, a associação dos fonemas (sons da língua) com os grafemas (elementos gráficos), ou seja, sobre aspectos mecânicos da compreensão da escrita e da leitura (Brasil, 2017).

Em consonância com essa ideia o DCRC afirma ser fundamental “investir no desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve saber sobre as relações entre sons (fonemas) em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (Ceará, 2018, p. 186).

Soares (2020) corrobora com os documentos normativos ao compreender a alfabetização como um processo de aquisição e domínio da escrita e leitura. A autora diferencia alfabetização e letramento, e denomina letramento como um processo que não envolve apenas a compreensão da relação entre grafemas e fonemas, mas também a compreensão do significado e do uso social da escrita. Dessa forma a apropriação de códigos e a decodificação de letras e palavras, por si só não são suficientes para o domínio da leitura e da escrita, é preciso que o educando utilize o reconhecimento do sistema escrito e sua reprodução em vários contextos sociais.

Segundo Soares (2012), a palavra letramento

é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy* [...], que corresponde ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (Soares, 2012, p. 17-18).

O DCRFor adota a perspectiva de alfabetizar letrando de Soares (2020), por entender que os processos devam ser proporcionados em conjunto. Apesar de identificados como processos cognitivos e linguísticos diferentes, mas interdependentes, trabalhados juntos, esses processos proporcionam que a aprendizagem da leitura e da escrita supere a perspectiva mecânica de reprodução e passe a proporcionar as(os) alunas(os) capacidades de aplicar as habilidades de maneira significativa em suas vidas.

Dessa forma, por compreender a indissociável relação estabelecida entre alfabetização e letramento, onde, mesmo apresentando-se como processos cognitivos e linguísticos distintos, acontecem simultaneamente e se mostram como interdependentes, o componente de Língua Portuguesa reconhece a centralidade do texto no processo de alfabetização, a fim de garantir que o ensino da leitura e da escrita seja autêntico, contextualizado e relevante para a vida dos estudantes, tornando-os capazes de aplicar suas habilidades em uma variedade de contextos e de continuar aprendendo ao longo da vida de forma autônoma e crítica, evidenciando, assim, um processo efetivo de alfabetização e letramento.(FORTALEZA, 2024, P.26)

No que se refere a formação continuada e o favorecimento da melhoria dos indicadores educacionais o PME estabelece: Desenvolver um processo de formação docente continuada que integrado ao sistema de acompanhamento pedagógico dê suporte ao trabalho do professor, resultando em práticas exitosas das aprendizagens dos educandos (Fortaleza, 2015, p. 8). Essa perspectiva ressalta que o processo formativo continuado é organizado de forma a atender as necessidades decorrentes das avaliações internas e externas realizadas.

É possível identificar que, com ênfase na leitura e na escrita, o objetivo fundante da ação escolar é a aprendizagem do aluno. O município de Fortaleza, com seu PME, entende que a expressão: “Brasil pátria educadora”, orientado pelo princípio de erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar retratados no PNE (lei nº 13.005/14 Art. 2º) precisam ganhar vida e que para tanto é necessário que se construa um caminho que venha da escola e envolva junto a comunidade do seu entorno.

Devido a sua importância como objeto social, a leitura e a escrita viram centro de atenção nas avaliações externas, se tornando indicadores que subsidiam a promoção de políticas públicas. Abordaremos esse assunto no subitem 5.3: A influência das avaliações no currículo da formação de professores(as).

Além disso é possível enxergar que a formação continuada no município de Fortaleza foi organizada utilizando a proposta Dialógica de Freire (1994) como base teórica-metodológica, visando alcançar a qualidade na educação municipal.

Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem que está alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Paulo Freire (1994). Nesse sentido acredita-se que quanto maiores e mais diversos forem as relações intersubjetivas estabelecidas, maior será a potencialidade de aprendizagem de todas as pessoas envolvidas (FORTALEZA, 2015, p. 7).

Percebe-se, por essa convicção, que a construção do processo educacional passa necessariamente pela integração de conhecimentos e experiências, ou seja a aprendizagem

ocorre entre os próprios alunos, e entre os alunos professores e outros agentes do contexto educativo.

5.2 Desenvolvimento e organização da formação continuada da Rede

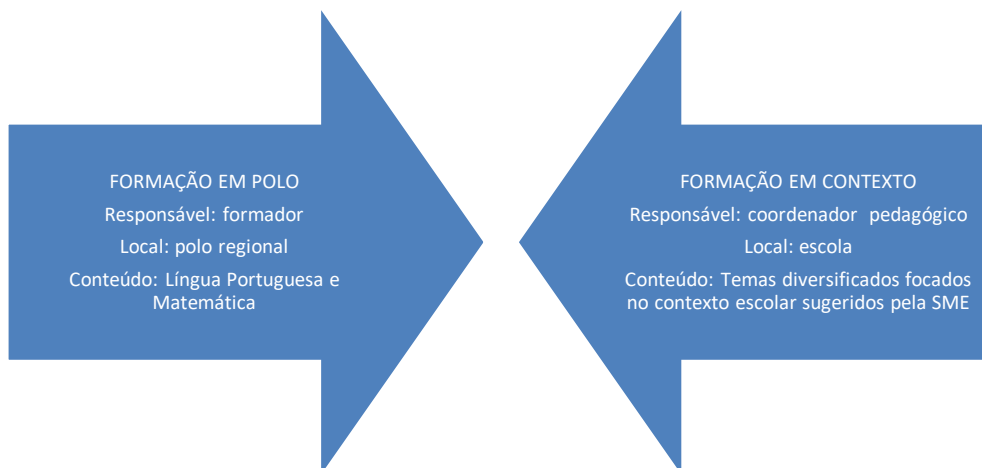
A formação de rede elucidada nesta pesquisa é realizada por equipes responsáveis por disponibilizar formadores, gerir, desenvolver o trabalho de formação continuada de professoras(es) e pelo acompanhamento do trabalho junto as(aos) coordenadoras(es) e professoras(es), localizado na Célula de Formação do Professor, na Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF)⁷.

Com duas formas de organização, a formação continuada da rede se divide em: formação em polos e a formação em contexto.

A formação organizada em polos, ocorre em espaços específicos, segundo as disposições geográficas das regionais. Essa formação concentra-se essencialmente nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, sendo realizada no tempo de planejamento das(os) professoras(es).

A formação em contexto ocorre nas escolas, entre professores e coordenadores, em períodos estabelecidos pela SME, com conteúdos relacionados ao contexto escolar de cada unidade.

Figura 1 - Modalidades de formação continuada de rede



Fonte: Elaborado a partir de informações da Célula de Formação de Professores –SME.

⁷ Espaço criado em 2009, que abriga diversas atividades da SME, utilizado para a formação continuada, assim como atividades associadas à melhoria da saúde física e mental das(os) professoras(es) do município.

A figura 1 objetiva traduzir a duas modalidades de formação continuada da rede municipal de Fortaleza.

Quanto aos formadores, há três tipos de formadores na rede: 1) profissionais da própria rede com dedicação à formação continuada de 20 horas de carga horária semanal; 2) formadores não pertencentes à rede, selecionados através de edital; e 3) profissionais colaboradores, parte do quadro do município, que além de suas funções podem atuar na formação.

Trazendo um recorte dos anos 2023-2024 podemos observar que os encontros formativos foram realizados periodicamente no decorrer dos citados anos letivos, durante os dias destinados ao planejamento pedagógico, com a participação da maioria dos(as) professores(as) da rede municipal.

O referencial teórico da formação baseou-se essencialmente na aprendizagem dialógica. Segundo Freire (1996), o diálogo é condição para a construção do conhecimento, o diálogo igualitário é processo interativo, mediado pela linguagem e deve acontecer de maneira horizontal. Acontece sempre que se consideram as contribuições das pessoas envolvidas.

De acordo com a equipe técnica da célula de formação:

A formação é uma teia de conhecimentos. Quando um professor frequenta a formação, ele não vai para aprender com o formador. Ele vai para a formação para ampliar o seu conhecimento com seus pares. Não há nada mais rico. Aprende-se com teoria, prática, mas também e principalmente com seus pares(T1).

É um momento de troca entre docentes da rede inteira. São profissionais das escolas, da comunidade que você está inserido, que estão em salas de aula como a sua, que estão ali para dialogar (T2).

A metodologia dos encontros baseou-se no diálogo e na troca de experiência, com o objetivo de favorecer uma reflexão aberta e uma posterior sistematização do tema proposto.

Os temas abordados foram definidos pela Secretaria Municipal de Educação a partir das necessidades de aprendizagens apresentadas nas Avaliações Diagnósticas da Rede (ADR).

Destacamos a seguir um quadro com as temáticas das formações continuadas dos(as) professores(as) de maior carga horária, responsáveis pelo conteúdo de Língua Portuguesa, do 5º ano.

Quadro 2 - Formações continuadas do município de Fortaleza – 2023-2024

Ano	Título
2023	Introdução ao processo de formação continuada e ao espaço de aprendizagem virtual (EAV)
2023	Formação em contexto: Prática docente e no contexto escolar. Estratégias de acolhimento e gestão de sala de aula
2023	Entre o proposto e o vivido: Por que é importante planejar a partir de uma rotina?
2023	Aprendizagem colaborativa: incentivando a interação e potencializando aprendizagens
2023	Do convencional ao digital: aplicabilidade das TDICS e outras tecnologias nas aulas de língua portuguesa
2023	Para ver e para ler: compreendendo os sentidos dos textos multimodais
2023	Formação em contexto: práticas que podem favorecer a inclusão de crianças com autismo no ensino fundamental.
2023	Construção de sentido a partir da leitura; aprendizagem virtual (EAV); Oficina conhecer para intervir
2023	Pontos e alinhavos: como costurar os textos
2023	Teoria e prática: ações dialógicas
2024	Formação continuada: Conhecendo o novo ambiente virtual de formação; Formação em contexto
2024	Gestão de sala de aula: elementos necessários para a garantia de uma aprendizagem eficaz e eficiente para todos
2024	Laboratório de avaliação: compreendendo os descritores nos processos avaliativos
2024	Possibilidades pedagógicas para ampliar a aprendizagem
2024	Conversando com o texto: Estratégias de mediação para o favorecimento da leitura
2024	Caminhos para a produção: desafios e etapas do escrever
2024	Laboratório de avaliação: ajustando a rota; reflexões e práticas para a progressão da aprendizagem
2024	Formação em contexto: conhecer para intervir
2024	Língua e linguagem: estratégia para o ensino da gramática contextualizada
2024	Literando: a importância do letramento literário para a formação do leitor

Fonte: Proposta pedagógica disponibilizada via e-mail e certificado de conclusão de professores.

De acordo com as Orientações Pedagógica (2024), nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais, professores(as) pedagogos(as) são denominados professores regentes de maior carga horária e regentes de menor carga horária, que dividem a responsabilidade pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum. O(A) professor(a) regente de maior carga horária das turmas do 3º ao 5º ano, responsabiliza-se por distribuir semanalmente o tempo pedagógico em horas/aulas de acordo com o

desenvolvimento curricular das disciplinas: Língua Portuguesa (6h/a); História (2h/a); Geografia (2h/a); Arte (1h/a) e Ciências(2h/a).

Nos anos de 2023/2024 os(as) professores(as) de maior carga horária do 5º ano contaram com dez oportunidades (a cada ano) de formação continuada de rede com foco central em temáticas relevantes ao cotidiano escolar.

Foram abordados temas como: educação inclusiva, planejamento, letramento, avaliação e ações dialógicas. Os encontros trouxeram discussões sobre o trabalho docente e suas contribuições para a melhoria da aprendizagem em sala de aula. Ofertaram acolhimento e espaço para o compartilhamento dos saberes, vivências e experiências.

O quadro de formadores que atuaram nas formações continuadas nos anos de 2023-2024 foi composto por professores da rede ou profissionais ligados a educação não vinculados a rede, contratados via edital e seleção organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Denominados como formador interno, formador externo e formador colaborador, a equipe técnica da prática formativa descreveu as diferenças entre os três:

“A célula de formação busca primeiro abrir oportunidades aos professores da rede. Então se abre uma seleção para os professores que se identificam com a formação, que gostam de estudar sobre a prática, que gostam de estar entre os pares, mas há uma dificuldade enorme de o professor que está em sala de aula queira se tornar formador, por diversos motivos. Quando não há a ocupação dessas vagas, tem que se abrir uma seleção, um edital para o que chamamos de formadores externos, que são profissionais da educação que não são profissionais da rede, que se credenciam através de uma seleção, de prova escrita e didática para se habilitar e estarem como formadores da rede municipal. Eles se dedicam, em toda a sua carga horária a formação e ao Distrito Educacional, eles se propõem a um acompanhamento às escolas e ao planejamento do professor” (T1).

“Existem também os professores colaboradores, que são aqueles professores da rede, lotados em suas salas de aulas, mas que no dia do planejamento eles estudam e planejam a formação e na semana seguinte, eles dão essa formação, mas não são muitos professores que querem ser formador colaborador mesmo ganhando um incentivo financeiro para isso” (T2).

Ao verificar os temas abordados na formação continuada de rede, junto a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, foi possível observar que os temas abordados nos encontros formativos foram contínuos e alinhados para a efetivação da proposta do Plano Municipal de Educação (2015-2025).

A formação continuada surge como uma maneira de garantir acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira, entre tantas oportunidades destaca-se as novas

abordagens e metodologias de ensino, diversidade cultural e inclusão dos estudantes com necessidades especiais (Farina e Benvenuti, 2024).

5.3 A influência das avaliações no currículo da formação de professores (as)

Com metas específicas para o Ensino Fundamental, o PME (2015-2025) estipula: 1 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. 2 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, no ano de 2024 as médias para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 7,0 e 6,0 para os anos iniciais e finais respectivamente. 3- Melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações de aprendizagem internas e externas, tomando com referência a melhoria permanente dos indicadores.

Avaliar no contexto educacional constitui-se em um importante eixo do processo de ensino aprendizagem, observar os avanços, os conhecimentos adquiridos e as dificuldades ao longo do processo educativo, oportuniza importantes reformulações no trabalho pedagógico.

De acordo com a BNCC no processo de ensino e aprendizagem, um currículo é definido para cada componente curricular e etapa de escolaridade onde se especificam objetivos educacionais a serem alcançados. No que tange às avaliações externas, elas apresentam matrizes de referência, considerando um recorte do currículo, através da seleção de determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Nas escolas do município de Fortaleza, os estudantes participam periodicamente de avaliações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Avaliações externas como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e internas como: Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), representam importante parâmetro para o trabalho no ensino fundamental e conseqüentemente para a formação continuada. A ADR “tem como objetivo identificar e analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes, bem como planejar as estratégias de intervenção a serem adotadas pela Rede Municipal” (Fortaleza, 2021). Como referido por entrevistadas:

“A nossa formação tem como foco o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a gente parte, atualmente, das avaliações diagnósticas que são feitas na rede. Então há uma análise desses dados e aquelas habilidades de português e matemática que apresentem maior defasagem, que os estudantes estejam apresentando maior dificuldade, se propõe uma temática em cima delas. A

gente trabalha sob os resultados da avaliação de rede, tem todo um painel que a equipe de avaliação constrói, que é acessado também pelas escolas. Então a gente vai propondo temáticas, que tem a ver com essa habilidade que está apresentando defasagem” (T1)

“A formação vai trazer propostas a partir do levantamento feito pelas avaliações dos estudantes. Porque a gente pensa que a avaliação ande em conjunto com a formação (...) há inclusive a célula de produção de material que vai propor atividades em que o professor pode desenvolver melhor essa habilidade com menos índice de acertos. A gente nunca se baseou em algo que defendesse o treino. A gente parte da avaliação como um norte, mas a avaliação não é um fim, ela é só um ponto de partida pra gente ir se aprimorando” (T2)

Observamos que a avaliação tem uma grande importância para as práticas formativas no município Fortaleza, apesar de se propor várias temáticas como educação inclusiva, ações dialógicas e planejamento, os resultados das avaliações diagnósticas de rede ganham destaque como prioridade.

Um processo indispensável para a coleta de dados a fim de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem, na prática escolar as avaliações subsidiam as decisões sobre as futuras ações em prol de um desenvolvimento coletivo e individual. Costumam-se levantar alguns conceitos divergentes entre o público que convive com essa prática.

Para Fischer (2010) a avaliação não tem um fim em si mesmo, mas faz parte de um processo de tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

Para Andrade (2023), governos, escola e professores se interessam por avaliação para monitorar a qualidade da educação, planejar projetos e programas educacionais, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e refletir a cerca do trabalho realizado.

Nesse sentido, Fernandes (2009) reforça que avaliar é ação indissociável a aprendizagem e ao ensino, essencial ao desenvolvimento dos sistemas educativos, considerando que é a partir da avaliação que as decisões são tomadas.

Porém, por vezes, a utilização de testes de rendimento escolar são formas que prezam pela classificação e formação de ranking. Luckesi (2012) critica esta concepção de avaliação e enfatiza que usada na forma de seleção ou classificatória, adquire um papel estático e disciplinador e não um meio diagnóstico.

Há muitas críticas a estas políticas de avaliação em larga escala, principalmente por considerar que tais exames avaliam uma amostra limitada do currículo, o que não possibilita a aferição de modo abrangente dos resultados da aprendizagem dos alunos. Para Fernandes (2009), o currículo abordado por estas avaliações é reduzido e esvaziado, não contemplando

plenamente os conteúdos dos componentes curriculares e nem as múltiplas culturas presentes no ambiente escolar.

Andrade (2023) chama atenção para o fato de que o processo avaliativo é necessário e fundamental, deve oferecer informações que possam auxiliar nas intervenções pedagógicas e nas políticas educacionais. O autor aponta que a avaliação está atrelada a um contexto, relacionando-se a interesses de um determinado contexto histórico-social.

É importante destacar que a partir da Declaração Mundial de Educação para todos, na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os vários países participantes foram estimulados a pensar em políticas públicas que visassem a construção de melhorias dentro do processo educacional (Andrade, 2024).

Portanto, foi a partir dos anos 1990 que se intuiu no Brasil, o que hoje chamamos de Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), desencadeando em 2007 junto com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), outras políticas públicas de avaliação de larga escala nos âmbitos estaduais e municipais do país (Horta Neto, 2007).

Nessa perspectiva, Santos e Ortigão (2016) enfatizam que a preocupação com os resultados dessas avaliações, implicou numa corrida para elevação de índices, modificando o comportamento de gestores(as), alunos(as), professores(as) e da sociedade.

No Ceará, tivemos a criação do Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992, cuja constituição histórica demonstra sintonia com o SAEB. A criação do SPAECE denota um pioneirismo do estado do Ceará no tocante à criação de um sistema de avaliação educacional próprio. Ele é um sistema de avaliação externa em larga escala, que possui a sua matriz de referência própria e tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, bem como tem sido utilizado para diagnosticar os resultados em nível de estado, municípios e escolas (Seduc, 2022)

Uma das finalidades do SPAECE é acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos por se tratar de uma avaliação com característica longitudinal. Para elaboração de seus testes padronizados, o SPAECE utiliza-se de matrizes de referências, que são “recortes” de propostas curriculares de ensino, elaboradas por especialistas em avaliação e nas áreas específicas do conhecimento.

Esses testes padronizados utilizam, predominantemente, questões objetivas e de múltiplas escolhas, o que denota uma de suas limitações. Além disso, o fato de não contemplarem toda a proposta curricular acentua as restrições destas avaliações externas.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil (Brasil, 2008).

Atualmente o SPAECE avalia o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano, competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos, e do 3º ano Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação externa em larga escala é realizada anualmente de forma censitária, abrangendo todas as escolas estaduais e municipais dos 184 municípios cearenses nos anos/séries e disciplinas estipuladas (Ceará, 2005)

As turmas citadas acima são sujeitas esta avaliação por se tratar de turmas que finalizam etapas, o 2º ano encerra a etapa da alfabetização, o 5º ano encerra o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e o 9º ano finaliza a segunda etapa do Ensino Fundamental e representa a passagem para o Ensino Médio.

A partir do levantamento das informações coletadas, a cada avaliação é possível identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho de cada aluno, escola, município e rede, possibilitando um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino por ano de aplicação (Ceará, 2005).

5.4 Percepções da política de formação a partir dos professores

Com o intuito de descobrir quais contribuições, limites e possibilidade a formação suscita na prática docente dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, buscamos a percepção de 7 (sete) professores(as) de uma escola do Distrito Educaional I, através de questionário online, disponibilizado pela plataforma do Google forms.

Durante o percurso desenvolvido nessa pesquisa, encontramos, nas palavras das professoras, percepções próprias da realidade do “chão da escola”, observamos como suas práticas pedagógicas são impactadas pela formação docente.

Uma questão abordada no questionário se referia as perspectivas em relação a formação continuada e os semelhantes discursos trouxeram as seguintes pontuações:

Eu sempre espero que a formação continuada seja espaço de enriquecimento técnico e pedagógica (P1)

Acho a formação muito necessária e é imprescindível que os profissionais que a ministrem ingressem na realidade escolar, que vai além da teoria (P2)

A formação é essencial para atualizar, valorizar e melhorar a prática docente, refletindo na qualidade da educação, abrindo a mente para novas propostas e ideias pedagógicas (P5).

A formação continuada é um momento de aprendizagem, renovação e atualização dos conhecimentos da educação (P7).

Imbernón (2010), destaca que é essencial que o professor se torne sujeito de seu próprio processo formativo e não apenas instrumento nas mãos de outrem ou meros executores de atividades formativas. Portanto, é preciso evitar propostas denominadas pelo autor de instrumentalização e uniformização das formações, mas que atendam as necessidades formativas que emergem da docência em sala de aula.

Ao ser inseridos em espaços formativos entre os pares, tem-se a possibilidade de desenvolver a reflexão sobre a prática desenvolvida, permitindo redimensioná-la e criar novas práticas que sejam significativas para os contextos nos quais se trabalha.

De acordo com Mizukami (2002), há que se estabelecer um fio condutor de sentidos que vá explicando o significado ao longo da vivência do professor(a) da sua formação inicial, continuada e experiências vividas, trazendo uma inter-relação de diferentes processos formativos promovendo a reflexão na prática e sobre a prática.

Outra questão discutida se referia às contribuições da formação na rotina escolar, as professoras participantes registraram as seguintes respostas:

Eu aplico em parte, não são todas coisas que consigo aplicar, mas na maioria das vezes, não foco tanto nos assuntos das avaliações externas, me preocupo mais em ensinar meu aluno a ler e escrever e ajudá-lo a avançar no nível que se encontra (P3).

Contribuem um pouco, algumas sugestões coloco em prática o que gosto mais é quando trazem ideias novas para trabalhar com os alunos (P4).
Em grande parte eu consigo colocar em prática. Os conteúdos trazidos de português, vem repleto de dinâmicas de leitura, que eu vou adequando a realidade da turma. Não é sobre fazer igual ao que é mostrado, mas adaptar de acordo com a realidade de cada turma (P5).

Colaboram em parte pois algumas práticas educacionais sugeridas não levam em consideração a indisciplina constante enfrentada em sala de aula (P7).

Analisando os relatos das professoras sobre suas práticas reflexivas, eles revelaram que se relacionavam a ações particulares e individuais sobre os problemas em aula.

“Há sempre um questionamento: “como envolver a/o aluna/o de forma produtiva no tema que irei abordar? Que atividade irei usar: flexibilizada ou diferente? Dentre outras reflexões, pois precisamos pensar no individual e no coletivo, pois o processo de ensino/aprendizagem na escola regular, não acontece individualmente, ele é complexo por ser individual e coletivo ao mesmo tempo” (P1).

“Reflito sobre os conteúdos ministrados atuais e passados. Analiso cada turma para saber se as estratégias estão adequadas para cada uma delas. Atualmente tenho uma turma mais tranquila e outra mais agitada em termos de conversas paralelas e desconcentração. O conteúdo de uma e de outra são similares, mas determinadas atividades, modifico de acordo com cada realidade. O que faço de manhã, vejo como funciona e faço adaptações a tarde para a realidade da turma” (P2).

“Que estratégias podemos adotar para que haja êxito. Sempre penso no que deu certo ou não, no engajamento dos alunos e no que posso melhorar ou ajustar na próxima aula. Troco muitas ideias com os alunos. Escutá-los é fundamental para melhorar” (P3).

“Sempre busco ver o que deu certo nessa aula de hoje e o que não funcionou, para tentar fazer dar certo na próxima aula, ou pelo menos que seja uma aula mais produtiva e acessível para todos” (P4).

As falas das professoras deixam evidente o que Shön (2000) denominou de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, “na” ação, se refere ao conhecimento oriundo de um pensamento que acontece durante a ação e “sobre” a ação é o pensamento sobre algo que já realizamos, que já foi praticado.

No que se refere a reflexão na formação, em conjunto com os pares, observamos que não é percebida pelas docentes. Segundo as mesmas: “A formação é sistematizada, na maioria das vezes não permite essas reflexões” (P5); “Não percebo que há essa vivência de refletir sobre nossas práticas e dialogar sobre” (P6). “Não temos esse momento, algumas vezes surgem alguns levantamentos de pontos de dificuldade enfrentados, mas logo é mudado de assunto pra não se tornar um ‘muro de lamentações’ na formação” (P7).

Zeichner (1993) abordou o enfoque na prática reflexiva coletiva, o autor critica a reflexão individual, para ele a reflexão individual é limitante e causadora de isolamento, defende portanto a prática reflexiva coletiva enquanto prática social, na qual os saberes possam ser trabalhados e enriquecidos dialeticamente, transformando as escolas em espaços de apoio e estímulo entre os sujeitos.

A reflexão coletiva favorece o enriquecimento de conhecimentos por permitir a crítica à própria prática diante da troca de saberes. O autor ressalta que:

Um aspecto final relacionado muito de perto com uma grande parte do trabalho do movimento para o ensino reflexivo é a insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho. Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros (p.23). A definição de desenvolvimento do professor, como uma atividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento de professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos (p.23).

A análise empreendida na presente pesquisa evidencia a inquestionável contribuição da perspectiva da reflexão para a prática pedagógica (a partir da problematização das mesmas) e para a valorização dos(as) professores(as).

Discorrendo sobre a reflexão e contextos sociais e históricos, Pimenta (2012, p. 28), aponta que a prática reflexiva deve se dar numa perspectiva crítica, evidenciando a necessidade de articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos:

Quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teóricos-metodológicos relacionado a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre.

Questões relacionadas a um currículo de formação de professores reflexivos, começaram a ser discutidos, temas relacionados as condições de exercício de práticas reflexivas nas escolas pautaram discussões. De acordo com Pimenta (2012, p. 25):

O que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, reuendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc.

No que se refere aos obstáculos enfrentados para incorporar as práticas sugeridas na formação, encontramos alguns achados, próprios da escola pesquisada. Algumas professoras citaram os aspectos físicos na escola:

Precisamos de atividades que estejam dentro da realidade de todas as turmas. Principalmente quando se tem a tecnologia envolvida, nem todas as escolas estão equipadas devidamente para receber essas ideias. Na escola que estou, temos o suporte de chomebooks. Também utilizo muitos vídeos pra enriquecer as aulas, ando com meu projetos pessoal para evitar imprevistos da escola. Sinto falta dessa estrutura física nas escolas (P2)

Sinto falta de uma melhor estrutura nas escolas. Às vezes atividades xerocadas sugeridas não são possíveis se for uma grande demanda para muitas turmas. Ainda existe muita dificuldade em relação a xerox nas escolas. Na escola que estou, são muitas turmas de 5º ano, geralmente consigo minhas xerox quando solicito, mas faço adaptações de tamanho para não sobrecarregar (P6)

Muitas vezes é a falta de material ou estrutura física. Em algumas escolas não existe suporte tecnológico ou uma internet com um sinal forte, sem oscilação. Uma vez me apresentaram um aplicativo muito bacana na formação pra trabalhar em sala de aula, mas na escola não tinha tablets ou chomebooks, nem sala de inovação. Infelizmente a realidade estrutural de uma escola pra outra, dificulta pra manter um padrão educacional equilibrado(P7).

A necessidade de uma formação que emerge da realidade docente vai ao encontro do que a professora sinalizou como uma das principais necessidades.

Sobre uma abordagem integrada à realidade da escola e que dialogue com o contexto em que os alunos e professores(as) estão inseridos, Benvenuti et al (2023) reiteram:

Um professor problematizador se faz processualmente, resultado do seu percurso formativo inicial, mas que um movimento político e de valorização profissional, pode reverter seu estado de adormecimento, contribuindo para essa não paralização pedagógica. Nesta direção, está a formação continuada de professores, movida por focos reais e nascidos do chão da escola. É necessário um remelexo de teoria e prática que ocorre primeiro para a sensibilização da realidade, segundo pela capacidade de problematizar (Benvenuti, Tedesco e Benvenuti, 2023, p.11).

Essa visão de uma formação que emerge da realidade escolar e visa uma transformação profunda na prática docente, contrasta com as tendências de formação continuada meramente tecnicista.

Outro processo delicado, segundo os relatos dos professores, é em relação ao conteúdo da formação, embora se tragam temáticas específicas sobre planejamento, letramento, educação inclusiva, o tema dominante diz respeito à avaliações externas. A principal característica dos conteúdos das formações giram em torno de conciliar as propostas

curriculares às matrizes de avaliação de larga escala, especialmente o SPAECE, uma avaliação que busca aferir o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos do 2º, 5º, e 9º ano.

Santos e Ortigão (2016) destacam que a partir das avaliações externas, os estudos direcionaram suas atividades ao ensinar para o teste, considerando apenas os conteúdos que serão avaliados, os evidenciados na matriz de referência dessas avaliações, excluindo os demais conteúdos do currículo, ao que as autoras denominaram “estreitamento curricular”. Paralelamente ao “estreitamento curricular” observamos também um estreitamento da formação de professores(as).

Houve também acenos com relação a outros aspectos como a falta de apoio e dificuldades comportamentais, como, por exemplo, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos com a aprendizagem, além da falta de comprometimento dos pais no acompanhamento das atividades escolares.

Diante dessa discussão, é inegável que grande parte dos problemas que se enfrenta no campo educacional é de ordem econômica, social e institucional. De acordo com as ideias de Bourdieu (1998) sobre a bagagem socialmente herdada de capital econômico, social, cultural e simbólico, os sujeitos incorporam um conjunto de disposições para agir a partir de uma estrutura social e familiar. Segundo o autor, para as camadas populares, cujo capital econômico e cultural é reduzido, a tendência é um investimento relativamente baixo nas questões educacionais, adotando o que ele chama de “liberalismo” para com a educação dos filhos, não havendo acompanhamento sistemático, nem cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nossas considerações finais acerca das questões desencadeadas nesta pesquisa, cujo objeto de estudo concerne à avaliação da política pública de formação continuada de professores(as) do município de Fortaleza.

Lembramos que, em nosso objetivo geral, buscamos avaliar a política de formação continuada do município de Fortaleza e abordar seus limites e possibilidades na perspectiva dos(as) professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, em específico docentes que

lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, componente de maior carga horário no currículo escolar.

Traçamos os objetivos específicos: 1) Identificar o conteúdo do Programa de Formação Continuada de professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza, no período de 2023-2024; 2) Analisar as perspectivas e objetivos das propostas da política de formação continuada de rede para os professoras(es) 5º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza; e 3) Avaliar as implicações positivas e negativas da Formação Continuada de rede como política pública na rotina escolar a partir da percepção das(os) referidas(os) professoras(es) da escola investigada, com foco nos limites e possibilidades, provavelmente enfrentados.

Iniciamos nossa trajetória metodológica, realizando um estudo bibliográfico sobre as temáticas que compõem o objeto dessa pesquisa, ou seja, a formação continuada de professores(as) e a construção da política pública. Tal procedimento trouxe subsídios teóricos para fundamentar nossas discussões.

Refletir o processo da política de formação continuada, é discutir seus limites e possibilidades, que devem considerar também a perspectiva da subjetividade docente que se articula entre o que, de fato, os professores pensam, vivem e praticam em seu cotidiano e as necessidades que advêm das mudanças sociais e educacionais.

A partir do aporte teórico foi possível observar que a formação de professores(as) ao longo dos anos e até a contemporaneidade sofreu diversas influências, percebemos a distinção entre formação continuada na perspectiva neoliberal e a formação enquanto processo social, ético e coletivo do trabalho docente.

Nossos estudos também trouxeram compreensão sobre a temática política pública enquanto texto legislativo ao abordarmos o ciclo de políticas e o processo de recontextualização da política desde a instância macro, até as instâncias micro.

Observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017) e a diretriz BNC e BNC- continuada, propõe uma tendência de tecnicização, a partir de inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo.

Na etapa seguinte da nossa trajetória metodológica, realizamos entrevistas semiestruturadas com o setor responsável por realizar a formação continuada da rede de Fortaleza, Célula de formação de professores – SME. Durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, constatamos que as avaliações de rede influenciam muito na escolha do conteúdo trabalhado nas formações.

O estudo aponta que embora os conteúdos abordados na formação tratem também de temas específicos como: letramento, planejamento, aprendizagem colaborativa etc, o tema dominante diz respeito à avaliação. Concluímos que a principal característica que norteia estes conteúdos é a busca por conciliar à proposta curricular às avaliações externas.

Percebemos que as avaliações são utilizadas para se obter índices de aprendizagens e estes por sua vez subsidiam ações e intervenções de melhoria da aprendizagem da rede pública de Fortaleza. Na medida em as avaliações em larga escala e suas matrizes curriculares, que representam um recorte do currículo escolar (Brasil, 2008), ganham destaque a escola tem legitimado conhecimento úteis para essas avaliações. Notamos que a temática avaliação influencia de maneira preponderante a condução das formações continuadas da rede.

Porém, ao tomar os resultados das avaliações diagnósticas de rede como principal referência para elaboração de temas geradores das formações continuadas dos professores, estamos limitando a interpretação da formação a um aspecto reducionista, causando um estreitamento da formação dos professores(as), implicando uma percepção de professores e alunos como meros executores de conteúdos estabelecidos.

Corroboramos que se faz necessário investigar e aprofundar uma perspectiva teórica para a formação de professores(as), é oportuno construir abordagem mais abrangente, que promova o desenvolvimento social e coletivo.

Considerando tudo que foi exposto em decorrência da observação e da escuta proporcionada envolvendo professores e representantes da equipe técnica da célula de formação continuada, percebeu-se a necessidade de uma proposta pedagógica em que se discuta e reflita coletivamente, profundamente e permanentemente a educação, os envolvidos nas relações de ensino aprendizagem precisam estar envolvidos e construindo-se protagonistas do que se faz dentro da escola.

Sugerimos que as atividades formativas deveriam evoluir para um modelo baseado na reciprocidade e dialogicidade contrário de uma formação já pronta no formato standartizado. Ao notarmos como os conteúdos trabalhados na formação influencia direta e indiretamente na aceitação ou não dessas iniciativas, por parte dos(as) professores(as) sugerimos uma proposta de elaboração de formação continuada, pensada e discutida horizontalmente que considere os interesses e necessidades manifestadas pelos professores.

Ao levarmos em conta as reflexões suscitadas sobre “professor reflexivo”/ “formação reflexiva” entendemos que a formação como meio de possibilitar ao professor ocupar um

papel único de compartilhamento de saberes e de construção reflexiva da sua própria prática educativa, ou seja, sujeitos ativos, construtores de conhecimento.

Os resultados do estudo sugerem existir algumas limitações quanto ao alcance e a aplicabilidade da formação na rotina docente, como, por exemplo, a diferença entre as propostas da formação com relação a realidade da escola e a ausência de estrutura física e instrumental das escolas inviabilizando dar continuidade as ideias trazidas nas formações.

Quanto a uma abordagem integrada com a realidade da escola, a Célula de Formação continuada da SME afirma que tem trabalhado mais fortemente a ideia do formador-colaborador, incentivando o professor da rede, que está em sala de aula, a atuar paralelamente como formador, gerando uma identificação dos outros professores com a formação. Porém, a queixa persiste, pois ainda é pequena a quantidade de professores que aderem a proposta de se tornar formador, levando portanto a necessidade de contratação externa à rede para ocupar as vagas ociosas.

Quanto à estrutura física e estrutural das escolas cabe ao poder público enfatizar as políticas públicas para potencializar as ações do(a) professor(a) necessárias a melhoria do desempenho educacional. As provocações trazidas e sentidas pelos(as) docentes corroboram com as ideias da pesquisadora Ione Farina:

Na senda da evolução, os professores seguem, ávidos por crescer e evoluir,
E na formação continuada,
Suas asas ganham saberes renovados,
No eterno aprendizado, sempre a surgir.

Na estrada do conhecimento, seguem firmes, como rios que correm,
No caminho do ensino,
Novos horizontes almejam alcançar,
Voam além das fronteiras, sem hesitar.

Porém no vazio da formação, um eco ressoa, ausência de saberes,
caminhos sem escola.
Políticas públicas, sonhos que se perdem, no descuido das mentes, os
horizontes se invertem.

Formação continuada, semente a florescer, mas sem solo fértil, não há o
que colher.
Políticas dispersas, como vento sem direção, deixam os educadores à
mercê da solidão.
Na busca do conhecimento, sedentários estamos, mas sem apoio e
recursos, tristes nos tornamos.

Nas asas da capacitação, queremos voar,
Porém, sem suporte, é difícil alçar.
Oh, governantes, ouçam o nosso clamor,
Invistam na formação.

Políticas efetivas, que façam a diferença.
Para que o futuro se escreva com esperança e crença.

Na formação continuada, o ser se renova,
No ímpeto de ensinar, sempre inovar,
E no brilho do olhar,
As sementes do futuro estão a plantar (Ione Farina, 2024, p.13).

As discussões levantadas neste trabalho trazem ainda muitas inquietações, de modo que reconhecemos a necessidade de continuar empreendendo esforços para interpretar melhor a política de formação continuada de professores(as), despertando com isso, reflexões críticas para uma melhor recontextualização dessa política educacional.

É importante considerar que este trabalho se limitou a apenas um pequeno número de partícipes, em meio a um cenário mais amplo representado pela comunidade escolar, portanto sugerimos a continuidade da investigação, por nós ou por outros pesquisadores, sobre esse assunto ainda muito pertinente.

Para concluirmos este trabalho afirmamos um sentimento de inacabamento e incompletude (Freire, 1996), sabendo da complexidade desse problema, no entanto, esperamos este estudo aponte para novos olhares e caminhos. Finalizamos com uma reflexão em forma de convite de D'Ambrosio (2017, p. 2) “As soluções para as inequidades e injustiças sociais de nosso mundo requerem uma resolução de problemas extremamente criativa(...) contruída a partir de valores, moralidade, ética e solidariedade. Essa criatividade requer confiança, coragem e desejo de agir”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; FUSARI, José Cerchi. **Educação contínua**. Águas de Lindóia, SP: UNESP, 2003. Acesso em: 14 de maio 2021.
- ANDRADE, Wendel Melo. **As políticas públicas de avaliação e o currículo de matemática: efeitos e implicações**. São Paulo: Editora Dialética. 2023.
- ANDRADE, Wendel Melo; SILVA, Amsranon Guilherme Felicio Gomes da; SANTOS, Maria José da Costa dos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace): trinta anos de história. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em 15 set 2025
- ANDRÉ, M.E.A. de. A abordagem qualitativa da pesquisa. *In*. ANDRÉ, M.E.A. de. **Etnografia da prática escolar**: Campinas. SP. Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M.E.A. **Etnografia da prática escolar**. 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL. Stephen J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V .20, n. 62, 2015.
- BARRETO, Raquel Goulart. Trabalho e Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.25, n 89. p. 1181-1201, set.dez. 2004.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi *et al.* Formação Continuada de Professores no Brasil: história, objetivos e contribuições. **Cuadernos de Educacióny Desarrollo**. Portugal, v.16, n.1,p. 1751-1773, 2024.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; TEDESCO, Anderson Luiz; BENVENUTTI, Régis Carlos. Educação filosófica das aprendizagens: (re)construção de saberes docentes. **Revista Espaço do Currículo**, p. 1-14. Ano: 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/>. Acessado em 28/12/2023
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998
- BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos sobre a Educação**, 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre. **Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Revisão da tradução de

Odaci Luiz Coradini. Petropólis: Vozes, 2009.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. **Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)**. Disponível em: Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937 Acessado em: 27/03/2025

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº2/2015 de 1º de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº1/2020 de 27 de outubro de 2020**. Define 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). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 14 de maio 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em: 15 de maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 2009a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/I12056.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 7 ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359_51-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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 artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, n. 10.880, de 9 de junho de 2004 e n. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 21 de jun. 2007.

BRZEZINSKI, Ria. **Notas sobre o currículo na formação de professores**: teoria e prática. UNB, 1994.

CEARÁ. **Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, 2007. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014

CHAVES, Lujane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v.21, nº29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>

COSTA, Anderson Gonçalves ; VIDAL, Eloisa Maia (Orgs.). **Space história, memórias, atores e políticas (1992-2022)** vol. 1, Seduc. Fortaleza. Ed. Uece, 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; Geraldí, José Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *In*: **Caderno CEDES**, n. 68. Campinas, SP: Cedes, 1999.

D'AMBRÓSIO, B. S. La subversión responsable en la constitución del educador matemático. *In: LOPES, C. E.; JAMILLO, D. Escenas de la insubordinación creativa en las investigaciones en educación matemática en contextos de habla española.* Estados Unidos da América: Lulu Press, 2017. p. 17–24.

DEWEY, J. **Como pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo, 3 ed. Companhia Editora Nacional, 1959.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação Continuada de Professores:** perspectiva humana e emancipatória. Juçaba: Editora Unoesc, 2024

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio:** dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer o processo. *In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. Avaliação em larga escala;* foco na escola. Brasília. DF: Liber Livro, 2010.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Lei n.º 10.371 de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Pedagógicas: Anos iniciais do ensino fundamental.** Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de. **Prefeitura inicia a aplicação de avaliação diagnóstica para alunos da Rede Municipal de Ensino.** 2021. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/> Acesso em: 01 nov. 2024.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Entre a Lógica da Formação e a Lógica das Práticas: a medição dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, jan./abr. 2008. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

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

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal, Porto:

Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 17, n. 53, p. 721-737, Abril de 2017 . Disponível a partir de <<http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em 10 de dezembro de 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao01>.

HORTA NETO, J.L. Um olhar retrospectivo sobre avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educação**, São Paulo, v.42, n.5, p.25-38, 2007.

IMBERNÓN, Francisco/ **Formação continuada de professores** ; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**; tradução Silvana Cobucci Leite. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época; v. 14.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p, 45 – 52.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Série documental. Textos para discussão. Brasília, DF: Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista educação & sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/ao3v27n94.pdf>. Acesso em : 15 de nov.2020

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno CEDES**, n.36. Campinas, SP: Cedes, 1995.

MATOS, K.S.L. de; VIEIRA, S.L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**: Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, UECE, 2001.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**, São Paulo: Zahar, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. 3 ed. Rio de Janeiro. VOZES, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N. Formação de professores: concepção e problemática atual. *In: Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação* (Org.) São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 11-45.

NOGUEIRA, C.M.M, NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa 2009.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PALHETA, F. C; LUCENA, I. C. R; COELHO, W.N.B. A construção de indicadores com base das noções conceituais de Bourdieu: o uso das bases do INEP para além dos rankings. *In: Ensino, avaliação e aprendizagem de matemática: da sala de aula a formação docente*. (Orgs.) LUCENA, I.C.R; BORRALHO, A.M.A. São Paulo. Livraria da Física. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes e Atividade Escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN E.; FRANCO; [ORGs.] *Pesquisa em educação*. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez. 2012.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais, *Revista Avaliação em políticas públicas (AVAL)*, ano 1, v. 1, n. 1, pag. 7 – 15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Análise de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectiva, limites e desafios. *Caos.Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 16, p. 55-73, mar. 2011. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21343/1/2011_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em 02 de mai.2024

RODRIGUES, LEA CARVALHO. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In: PRADO, Edna Cristina e DIÓGENES, Elionete maria Nogueira (Org.). Avaliação de Políticas Públicas: entre Educação & Gestão Escolar*. Maceió/AL, EDFAL, 2011.

SANTOS, L.L.C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *In: Veiga. I.P.A. (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas. SP. Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

SANTOS, M.J.C.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. *Tecendo redes intelectivas na matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*; relações entre currículo e avaliação

externa (SPAECE). REMATEC, Natal, n.22, p.59-72, 2016. Disponível em <http://rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/272>. Acesso em 08 de out. 2025

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, v.3, n.2, jul/dez.2005

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Autores Associados. Campinas, SP. 2011.

SCHWARTZ, C. M., BATISTA, P. V. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 08. Fevereiro de 2021.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. **A formação dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná**. SEED. SUED. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2005.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Avaliação de Políticas Públicas: teorias e práticas. **Revista Políticas Públicas**, v.17, n. 1, jan./jun. 2013. São Luis.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 9 abr. 2025.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago.2000

Veiga.I.P.A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas. SP. Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E A PESQUISADORA

Título do Protocolo de Pesquisa: **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

Pesquisadora: Amanda da Costa de Oliveira

Endereço: Rua Desembargador Guimarães, 80. Presidente Kennedy.

Cargo/Função: Professora

Avaliação de risco da pesquisa: mínimo.

Duração da pesquisa: 5 meses

II - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva avaliar de que maneira se configuram os processos das Políticas Públicas de Formação Continuada de professoras(es), no município de Fortaleza nos anos 2023/2024.

Informamos que a pesquisa consiste no preenchimento do questionário que traz comotemática norteadora: **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.** Destaca-se que a sua participação é voluntária, no entanto, a colaboração de todos é muito importante, no sentido de evidenciar o desenvolvimento das ações da Política Pública em estudo nas escolas municipais de Fortaleza. O questionário é destinado aos (as) Professores(as) de carga horária maior, lotados nas turmas de 5º ano na Escola Municipal Hilberto Silva.

Informamos ainda que a presente pesquisa segue o disposto na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 9º. Dessa forma, todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e a nos empenharmos em veicular, sempre preservando a identificação dos voluntários.

Diante das explicações iniciais a respeito da pesquisa que será realizada, em caso de concordância, pedimos que expresse seu consentimento validando a afirmação a seguir:

III - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que, após os esclarecimentos realizados pela pesquisadora e ter compreendido perfeitamente o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza, ____/____/ 2025.

Nome _____
Assinatura do Participante da Pesquisa

Amanda da Costa de Oliveira(Resp. Pelo estudo)

ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Dados

- 1.1 Identificação:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Sexo:
- 1.4 Telefone:
- 1.5 E-mail:
- 1.6 Formação:
- 1.7 Função:
- 1.8 Tempo de exercício na função:
- 1.9 Vínculo com a Prefeitura:

2. Sobre a Formação Continuada Docente

- 2.1. Que políticas educacionais, nacionais e estaduais, influenciam na Política de Formação Continuada formulada no município de Fortaleza para professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental?
- 2.2. Como se configuraram o conteúdo do Programa de Formação Continuada no município de Fortaleza, nos anos 2023/2024, para professoras(es) do 5º ano do Ensino Fundamental?
- 2.3. Que bases teóricas subsidiam o programa de formação continuada de professores?
- 2.4. Quais os planos, objetivos e metas da formação apresentada aos professores da rede?
- 2.5. Qual sua perspectiva sobre a Formação Continuada de professores (as)?

A pesquisadora agradece a sua participação e contribuição para a realização da pesquisa!

ANEXO C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a),

Solicito à Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, viabilizando um tempo para responder ao questionário que tem a finalidade de coletar informações importantes para a realização do estudo o qual visa contribuir com a avaliação da **Formação Continuada de Professores do 5º ano**, implementado nas escolas municipais de Fortaleza.

Sua participação é voluntária, e, caso decida colaborar com o estudo, suas respostas serão tratadas com seriedade e profissionalismo. **A pesquisadora assegura que os seus dados pessoais, incluindo nome e escola, não serão divulgados em nenhuma circunstância**. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de análise estatística e discussão dos resultados, contribuindo assim para o avanço da pesquisa científica na área em questão.

Nesse sentido, solicita-se que responda com sinceridade e de acordo com a sua percepção, contribuindo significativamente para a qualidade dos resultados obtidos.

A pesquisadora agradece antecipadamente pelo tempo disponibilizado, pelo seu interesse e por sua contribuição participando desta pesquisa científica.

Caso tenha alguma dúvida ou necessite de esclarecimentos adicionais, estou à disposição para auxiliá-lo.

Atenciosamente,
Amanda da Costa de Oliveira

ANEXO D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1 Dados

- 1.1. Identificação:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Telefone:
- 1.5. E-mail:
- 1.6. Formação:
- 1.7. Função:
- 1.8. Tempo de exercício na função:
- 1.9. Vínculo com a Prefeitura:

2 Sobre a Formação Continuada Docente

- 2.1. Qual sua perspectiva sobre a Formação Continuada de professores (as)?
- 2.2. Participou de quais formas de formação continuada nos anos 2023/2024?
- 2.3. Com que frequência participa da formação continuada da rede?
- 2.4. Como incorpora na prática em sala de aula as teorias adquiridas na sua formação?
- 2.5. Com que frequência as propostas direcionadas na formação colaboram com a sua prática?
- 2.6. Aponte as contribuições da formação continuada na sua rotina escolar;
- 2.7. Quais os resultados em termos de aproveitamento do ensino?
- 2.8. Quais obstáculos porventura impossibilitam a incorporação de práticas sugeridas na formação?
- 2.9. Aponte sugestões para potencializar as ações da Formação Continuada docente;
- 2.10. Há uma reflexão sobre o que acontece em sala de aula e o que se pretende fazer na próxima aula? Quais são essas reflexões?
- 2.11. Há algum trabalho integrado entre você e os outros professores do 5º ano desta escola?

**ANEXO E - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA
PESQUISADORA**

Caro(a) professor(a),

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA”**, desenvolvida pela mestranda Amanda da Costa de Oliveira, sob a orientação do professor Dr. Fernando José Pires de Sousa.

Sua participação é voluntária e, caso decida colaborar com o estudo, suas respostas serão tratadas com seriedade e profissionalismo. A pesquisadora assegura que os seus dados pessoais, incluindo nome do participante e da escola, não serão divulgados em nenhuma circunstância. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de análise e discussão dos resultados, contribuindo assim para o avanço da pesquisa científica na área em questão.

A participação consiste em responder o instrumental de pesquisa. O tempo de preenchimento será de aproximadamente 15 minutos.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade!

Amanda da Costa de Oliveira
Mestranda
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas