



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

MÁRCIA GABRIELA RODRIGUES DA COSTA

SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA NARRATIVA
DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS AVANÇOS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)

FORTALEZA
2025

MÁRCIA GABRIELA RODRIGUES DA COSTA

SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA NARRATIVA DOCENTE:
AVALIAÇÃO DOS AVANÇOS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Políticas Públicas e Mudança Social.

Orientador: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

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)

Costa, Márcia Gabriela Rodrigues da.

Saberes da formação continuada a partir da narrativa docente : avaliação dos avanços e desafios na rede municipal de Fortaleza (CE) / Márcia Gabriela Rodrigues da Costa. – 2025.
91 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Kelly Maria Gomes Menezes .

1. Formação continuada. 2. Saberes docentes. 3. Prática pedagógica. 4. Educação pública. I. Título.

CDD 320.6

MÁRCIA GABRIELA RODRIGUES DA COSTA

SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA NARRATIVA DOCENTE:
AVALIAÇÃO DOS AVANÇOS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Políticas Públicas e Mudança Social.

Aprovada em: 25/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Tiago Bruno Areal Barra
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

À minha mãe por ser meu maior exemplo de mulher e mãe, à minha madrinha que sempre nos apoiou nos momentos mais difíceis, à vovó Chiquinha (*in memoriam*) que me deu colo, esperança e amor na infância, à minha filha Isabela, e a meu companheiro José Antônio, pela compreensão da ausência e pelo amor e cuidados cotidianos.

À minha família, amigos e amigas pelo apoio e o amor de sempre.

Aos grandes educadores que fizeram e fazem parte da minha vida, à comunidade de 4 Varas que me formou educadora popular, a Paulo Freire por continuamente me ajudar a fazer a leitura do mundo e da palavra, aos docentes de excelência com quem trabalho (Família Denizard), à Marcela e Karla Barata pelo incentivo e apoio, à Lourdes Sousa pelo apoio e compreensão, às professoras e aos professores que participaram da minha pesquisa.

À Parceria SME/UFC pela oportunidade de participar da turma do Observatório de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP).

Aos meus professores e professoras do Mapp, aos meus companheiros e companheiras de turma, grandes parceiros e incentivadores, à minha orientadora pelo apoio e orientações e a todos aqueles e aquelas que acreditam na educação como forma de revolução e emancipação humana.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”
(Freire, 1996, p. 26)

RESUMO

A formação de professores da Educação Básica constitui tema recorrente na agenda das políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que instituiu a formação inicial e continuada como requisito para o exercício da docência. Esta dissertação avalia como os saberes oriundos da formação continuada, promovida pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, têm sido incorporados pelos docentes de duas escolas públicas municipais às suas práticas pedagógicas. O estudo tem como objetivos específicos: investigar a política atual de formação de professores da rede municipal; analisar, a partir da voz dos docentes, a relação entre teoria e prática no fazer pedagógico; e refletir sobre o modo como os saberes formativos são incorporados ao planejamento e à atuação docente. Fundamenta-se teoricamente em Freire (1996), Martins (2007) e Saviani (2009), ancorando-se na pedagogia histórico-crítica e em marcos legais, como a LDB e as diretrizes nacionais de formação de professores. De natureza qualitativa, a pesquisa baseou-se na observação direta e em entrevistas semiestruturadas realizadas entre 2024 e 2025, utilizando a análise de conteúdo como procedimento de interpretação das narrativas docentes. Os resultados indicam que, embora os professores reconheçam a importância da formação continuada, sua efetividade é limitada por fatores estruturais e ideológicos, como a fragmentação das políticas públicas e a racionalidade neoliberal que permeia os sistemas educacionais. Conclui-se que a formação docente deve ser compreendida como processo crítico e emancipador, voltado à superação da dicotomia entre teoria e prática e ao fortalecimento do protagonismo dos educadores na construção de uma educação pública de qualidade social.

Palavras-chave: formação continuada; saberes docentes; prática pedagógica; educação pública.

ABSTRACT

The training of basic education teachers is a recurring topic on the agenda of Brazilian educational policies, especially since the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996), which established initial and continuing education as requirements for the exercise of teaching. This dissertation evaluates how the knowledge derived from the continuing education promoted by the Municipal Education Network of Fortaleza has been incorporated by teachers from two municipal public schools into their pedagogical practices. The study has the following specific objectives: to investigate the current teacher training policy of the municipal network; to analyze, from the teachers' perspective, the relationship between theory and practice in pedagogical work; and to reflect on how formative knowledge is incorporated into lesson planning and teaching practice. It is theoretically grounded in Freire (1996), Martins (2007), and Saviani (2009), drawing on historical-critical pedagogy and legal frameworks such as the LDB and the national guidelines for teacher education. Qualitative in nature, the research was based on direct observation and semi-structured interviews conducted between 2024 and 2025, using content analysis as the procedure for interpreting teachers' narratives. The results indicate that although teachers recognize the importance of continuing education, its effectiveness is limited by structural and ideological factors, such as the fragmentation of public policies and the neoliberal rationality that permeates educational systems. It is concluded that teacher education must be understood as a critical and emancipatory process, aimed at overcoming the dichotomy between theory and practice and at strengthening educators' protagonism in building a public education system grounded in social quality.

Keywords: continuing education; teacher knowledge; pedagogical practice; public education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Etapas da análise de conteúdo.....	41
Quadro 2 –	Caracterização do locus da pesquisa.....	44
Quadro 3 –	Caracterização dos professores da Escola 1.....	45
Quadro 4 –	Caracterização dos professores da Escola 2.....	46
Quadro 5 –	Caracterização dos coordenadores pedagógicos.....	48
Quadro 6 –	Participação dos professores na Formação Continuada.....	51
Quadro 7 –	Análise da categoria 1.....	52
Quadro 8 –	Motivação dos professores.....	54
Quadro 9 –	Relevância da formação.....	56
Quadro 10 –	Incorporação das contribuições da formação no planejamento..	59
Quadro 11 –	Elementos que dificultam colocar a formação em prática.....	63
Quadro 12 –	Temáticas abordadas que contribuíram para a formação docente.....	65
Quadro 13 –	Investimento em outras formações.....	67
Quadro 14 –	Sobre participação, motivação e relevância da formação para as coordenadoras.....	71
Quadro 15 –	Sobre temáticas relevantes para a coordenação pedagógica.....	73
Quadro 16 –	Sobre as dificuldades de implementação da formação pelas coordenadoras.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPC	Centro de Apoio a Projetos Comunitários
CE	Ceará
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salário
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
SDE	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico
SER 3	Secretaria Regional 3
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
		0
2	BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	1
		7
2.1	Pedagogia Jesuítica – 1549 a 1759.....	1
		7
2.2	Pedagogia no período de reconfigurações propostas por Marquês de Pombal (1759 a 1822)	1
		9
2.3	A educação no período imperial (1822- 1889)	2
		0
2.4	Período da primeira república, revolução de 1930, ditadura militar e a Nova República (1889 a 1985)	2
		2
2.5	O período de 1985 aos dias atuais.....	2
		4
3	TRAJETÓRIA DOCENTE: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO.....	2
		8
3.1	O professor e sua prática pedagógica.....	2
		8
3.2	Formação continuada de professores: Marcos Legais.....	3
		0
3.3	A formação continuada no município de Fortaleza – CE.....	3
		3
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	3
		7
5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	4
		0
5.1	Abordagem metodológica.....	4
		0

5.2	Instrumento de coleta de dados.....	4
		1
5.3	Caracterização do lócus da pesquisa.....	4
		3
5.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	4
		5
5.4.	<i>Caracterização dos coordenadores pedagógicos.....</i>	4
1		7
6	ANÁLISE DE DADOS: FUNCIONALIDADE E FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES.....	4
	.	9
6.1	Formação inicial e tempo de atuação dos professores.....	5
		0
6.2	Concepções sobre a política de Formação Continuada a partir dos relatos dos professores entrevistados.....	5
		1
6.3	A Formação Continuada aplicada à prática pedagógica.....	5
		9
6.4	A formação continuada na concepção dos gestores pedagógicos...	7
		0
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	7
		8
	REFERÊNCIAS.....	8
	.	3
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO.....	8
		8

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica tem sido tema recorrente na pauta das políticas educacionais do Brasil, principalmente a partir da década de 1990 em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/1996, marco que regulamenta os programas governamentais da formação docente no País.

A LDB estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica (Brasil, 1996). Essa medida impactou principalmente os profissionais que atuavam nos anos iniciais da escolarização, pois antes da promulgação da lei, para atuar na docência, era necessário apenas a conclusão do ensino médio. Para se adequar a tais determinações, houve, entre as décadas de 1990 e início dos anos 2000, uma busca intensa por cursos de graduação na área da educação.

Inicialmente, alimentava-se a esperança de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova LDB, entretanto, ela não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e econômica, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009).

Para compreendermos melhor sobre o processo de formação docente aligeirado, reportamo-nos ainda aos anos de 1990, pois marcam a redefinição do papel do Estado e o início de uma nova ordem política econômica e social que gerou grandes mudanças na sociedade.

Em decorrência dessa política, torna-se recorrente a propagação de modelos gerencialistas provenientes das grandes corporações privadas para o setor público. Tais modelos são oriundos da perspectiva da ideologia do mercado, configuram o chamado "Estado Gerencialista" caracterizado pela busca da eficiência, redução dos gastos públicos e adoção de formas de regulação dos serviços a partir do estabelecimento de indicadores de avaliação de desempenho (Hypolito, 2011). Todos esses elementos têm norteado a escola do século XXI e impactado diretamente no processo de formação docente, daí a importância de nos aprofundarmos em pesquisas relacionadas à formação continuada de professores.

Foi justamente na década de 1990 que eu ensaiei meus primeiros passos como educadora, o período foi marcado por um alto índice no número de analfabetismo e pela disputa por uma vaga na Educação Básica. Surgem então iniciativas de movimentos populares com o intuito de minimizar as mazelas da educação e diminuir as desigualdades sociais. Participei de um curso ministrado pela professora Ruth Cavalcante, realizado pelo extinto Centro de Apoio a Projetos Comunitários (CAPC). Foi nesse momento que conheci Paulo Freire, tinha quinze anos, morava em uma comunidade da periferia de Fortaleza – Ceará, na qual muitos moradores, adultos, nunca haviam tido sequer a oportunidade de estudar. Foi um momento de muitas descobertas para mim, pois pude aprender a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (Freire, 1989). Costumo dizer que nos alfabetizamos juntos: eu e o grupo de senhores e senhoras, meus amigos, que ainda hoje carinhosamente me chamam de tia.

A partir daí, algo mudou em mim, uma vontade grande de ensinar e aprender além das palavras. Sonho distante da minha realidade, estudando em uma escola pública, muito diferente da que temos hoje, pois faltava o básico: até os livros. No entanto, eu não era mais a mesma e havia vivenciado um pouco do poder transformador da educação, então, queria mais. E foi assim, estudando muito, de forma solitária, na maioria das vezes, enfrentando todas as adversidades, que ingressei na Universidade Federal do Ceará (UFC) e iniciei o meu curso de graduação em Letras, trabalhando para pagar os custos de estar na Universidade. Aos fins de semana, participava de projetos comunitários.

Aos vinte e um anos, outro marco importante: comecei a lecionar em uma escola pública, minha primeira experiência na educação formal. Era uma escola na periferia de Fortaleza com alto índice de evasão, reprovação e indisciplina, principalmente no turno para o qual fui contratada: o noturno. Inicialmente, foi um grande desafio, após várias tentativas, consegui compreender melhor a comunidade escolar, passando a respeitá-la e a fazer parte dela.

Minha meta era contribuir para que, de alguma forma, aquela escola fosse um local de aprendizagens significativas e que, de alguma maneira, os estudantes pudessem sonhar, ter projetos de vida, pois, para eles, “a vida só ia até o trilho”, uma referência aos trilhos do trem que atravessam o bairro Álvaro Wayne e traçam uma linha imaginária que divide socialmente o bairro: de um lado, havia saneamento, pavimentação, organização urbana; e, do outro lado, só restava o esquecimento.

Durante o tempo em que trabalhei naquele bairro, propus várias vivências práticas, visitas a museus, teatros, cinema, conhecemos o próprio bairro além do trilho e, por muitas vezes, repeti que os muros invisíveis não podem nos paralisar e que o nosso lugar é onde desejamos estar. A partir de vários projetos, uma gestão democrática, muito empenho dos docentes, funcionários e famílias, aos poucos a escola foi se transformando num lugar muito melhor. Foi difícil me afastar da escola após dezessete anos de trabalho contínuo, mas eis que a vida me apresentava outros desafios e era preciso seguir, dessa forma, assumi a coordenação pedagógica de uma escola municipal.

Há mais de onze anos, atuo na função de coordenadora pedagógica e uma das minhas atribuições é a de formadora dos professores. Ao percurso narrado, acrescento também a experiência como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), na qual atuava também como formadora de professores. Após passar por dois concursos públicos para exercer a função de professora – estado e município –, não tive como continuar com os projetos comunitários, então, o exercício da profissão docente passou a ser a minha forma de continuar lendo e fazendo ler além das palavras.

A atuação na trajetória docente faz parte da minha vida há trinta e três anos e, durante esse tempo, foram surgindo várias inquietações acerca do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, no que diz respeito aos docentes. Que tipo de profissionais estamos formando? Como têm se dado as formações nas Universidades? Como tem sido a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação? As formações contribuem para uma aprendizagem significativa? Enfim, são muitos questionamentos que me trouxeram até aqui, os quais, juntamente a outros elementos apresentados a seguir, nortearam o delineamento desta pesquisa.

A sociedade contemporânea tem vivido mudanças nos campos social, político, científico e tecnológico, e esse quadro de mudanças exige uma redefinição do papel da escola e do professor, na perspectiva de assegurar uma formação global às crianças e jovens. Nesse sentido, a função política da escola deve garantir a todos o acesso ao conhecimento como modo de superar a distribuição desigual do saber, assim, é necessário que os profissionais da educação tenham um elevado nível de qualificação, porém, uma pergunta central que nos instiga é: que ações têm sido desenvolvidas, de forma efetiva, para garantir essa qualificação?

Dados do anuário brasileiro de Educação Básica de 2024 mostram que 68% dos professores da rede pública têm formação inicial adequada na disciplina da qual dão aula na educação infantil e no ensino médio (Fundação Santillana, 2024). Nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, essa porcentagem sobe para 79%. No entanto, nos anos finais, do 6º ao 9º ano, cai para 59% dos docentes formados nas áreas em que lecionam.

Ozanira (2013, p. 90) afirma que a política pública “se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”. Urge então refletirmos sobre como as políticas públicas de formação de professores têm se efetivado em nível nacional e local. A LDB instituiu, em seu artigo 67, princípios orientadores para a valorização dos profissionais da educação, de responsabilidade dos sistemas de ensino entre os quais se inclui o piso salarial, a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, as condições adequadas de trabalho e o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996).

A Prefeitura Municipal de Fortaleza, partindo do que determina o artigo 67 da LDB, regulamenta a Portaria n.º 204/2014 – Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual estabelece diretrizes para a realização da formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. De acordo com esse documento:

Deve ser estimulada a oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria de qualidade da educação municipal; dispõe também no parágrafo único que a formação seja um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, que deve ser ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, sendo a participação dos docentes obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Fortaleza, 2014, p. 22).

Analisando a citação da Portaria acima, percebemos avanços na garantia do direito à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Fortaleza, porém, ressaltamos que a nossa pesquisa propõe reflexões que vão além do que está assegurado no documento, indagando principalmente como tem se dado, na prática, esse processo formativo e como tem sido incorporado na prática docente e nos desafios da rotina escolar.

De acordo com dados da Secretaria de Educação de Fortaleza, a formação continuada de Fortaleza tem tido o seguinte delineamento: um encontro mensal com os formadores de cada Distrito que abordam temas mais voltados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, porém, ressalta-se que, desde 2022, temas como inclusão e diversidade também têm sido contemplados. Para participar, os professores do ensino fundamental I são divididos de acordo com a carga horária e a disciplina ministrada; com os professores do ensino fundamental II, a organização se dá apenas de acordo com a disciplina ministrada. Paralela a essa formação que é denominada “formação em polo”, temos também a “formação em contexto”, que é ministrada pelo coordenador pedagógico de cada escola, o qual recebe também a formação com o mesmo tema e repassa aos professores mensalmente. Esta última aborda temáticas diversas, tais como: inclusão, letramento, avaliação, gestão de sala de aula, dentre outras relacionadas à prática pedagógica e previamente definidas pela Secretaria de Educação. Um dado relevante é que nos momentos formativos é comum profissionais da rede aproveitarem esse momento para realizar “desabafos pedagógicos” relacionados à estrutura das escolas; dificuldades dos discentes; ausência das famílias; gestão escolar e até sobre a própria formação.

As alterações ocorridas na sociedade e no interior dos sistemas educativos evidenciam a necessidade de se buscar um novo sentido para a escola e para a atuação do professor. Nessa esteira, é necessário refletirmos sobre os motivos que têm desencadeado uma crise educacional e, dessa forma, buscarmos alternativas para sairmos dela.

De acordo com Martins (2007), os motivos fundamentais da crise educacional contemporânea, do mal-estar docente, da Síndrome de Burnout, do esvaziamento valorativo do trabalho docente têm sido escamoteados. Ao professor têm sido reveladas formas de trabalho alienante sem possibilidades de desenvolvimento à consciência e autonomia necessárias para qualquer transformação. É necessário ouvir os professores e dar a eles condições adequadas de trabalho para que não adoeçam enquanto exercem suas funções.

Diante dos vários desafios apresentados na atuação dos professores, delimitamos a pesquisar sobre como os saberes da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Ensino têm sido incorporados pelos docentes em sua prática pedagógica. Para repensarmos de que formas as políticas públicas de formação de professores podem subsidiar elementos que qualifiquem o trabalho docente, temos

como objetivo geral: avaliar as concepções e saberes incorporados pelos docentes em sua prática pedagógica a partir da política de formação continuada; além disso, delineamos como objetivos específicos: investigar a política atual de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE; analisar, a partir da voz dos professores, a relação entre a teoria e a prática no fazer pedagógico; e, por último e não menos importante, refletir sobre como os saberes formativos são incorporados ao planejamento e à atuação docente.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, temos como proposta inicial uma pesquisa bibliográfica. Diante disso, utilizamos como referência acerca do processo formativo do professor: Paulo Freire (1996), Lígia Martins (2007) e Dermeval Saviani (2009), autores que abordam o fazer pedagógico na perspectiva Histórico-Crítica, possibilitando-nos ampliar conceitos relativos a uma transformação das relações de produção por meio da educação. Também é realizada uma pesquisa documental, a partir dos seguintes documentos norteadores relativos à política de formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Brasil, 2018) e Portaria Municipal n.º 204/2014 (Fortaleza, 2014).

Ainda com relação à metodologia, damos ênfase à abordagem qualitativa, pois os aspectos que nos propomos a pesquisar têm uma abordagem interpretativa e reflexiva. De acordo com o proposto por Rodrigues (2008, p.11): “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional”. Neste estudo, pesquisamos sobre como tem se dado o processo formativo de professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE, localizadas na Regional 3.

Partindo dos pressupostos teóricos mencionados na pesquisa bibliográfica, propomo-nos a realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a partir da escuta ativa das narrativas docentes advindas de entrevistas semiestruturadas e da observação direta na perspectiva de dar visibilidade a novos elementos relacionados à pesquisa e ao fazer docente. Após a coleta de dados, organizamos as informações e iniciamos a análise do conteúdo articulando as falas dos entrevistados; os contextos históricos, sociais e políticos e as demais variáveis que consolidam os resultados encontrados na pesquisa.

A organização das próximas seções se dá da seguinte forma: seção 2, apresentamos um breve histórico que nos ajudou a compreender o processo educacional da história brasileira; em seguida, na seção 3, apresentamos as categorias, as quais nortearam nossa pesquisa, a saber: a concepção de professor, a prática pedagógica e a formação continuada de professores; as análises são realizadas à luz desse referencial teórico. Na seção 4, abordamos a trajetória metodológica de nossa pesquisa; na seção 5, delineamos a abordagem metodológica, os instrumentos de coleta de dados, caracterização do lócus da pesquisa e a caracterização dos sujeitos; na seção 6, partindo dos dados coletados, utilizando procedimentos técnicos de análise do discurso para consolidar as informações provenientes da escuta ativa, da aplicação das entrevistas e da observação participante. Por fim, apresentamos as considerações finais. Nosso intuito ao final dessa pesquisa é manter uma relação dialógica com os professores da Rede, Secretaria de Educação e movimentos afins para juntos continuarmos pensando em alternativas viáveis que contribuam com o trabalho docente e com uma educação pública de qualidade.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação brasileira apresenta momentos históricos distintos e complexos, seja no Brasil do período colonial, imperial ou republicano, um fato comum a todos os períodos é que a educação continuamente esteve a serviço de quem deteve poder político e consequentemente social.

De acordo com a história do Brasil, é possível perceber a quem ou que orientações nortearam e norteiam o processo educacional, porém , não podemos tratar a educação como um processo acabado e determinado por isso buscamos identificar os avanços e os desafios que configuram a educação do século XXI, entendendo o percurso histórico e suas particularidades, identificando ideias progressistas que contribuem para o fortalecimento do fazer pedagógico, desenvolvendo uma educação reflexiva, inclusiva e de qualidade, indiscriminadamente, para todos.

2.1 Pedagogia Jesuítica – 1549 a 1759

A origem da profissão docente se dá efetivamente na Idade Média, durante esse período, o professor, assim como os sofistas da Grécia Antiga, era figura valorizada na sociedade e a educação era fortemente influenciada pela religião, essa influência caracteriza profundamente o processo inicial de educação no Brasil. De acordo com Nóvoa (1991), a concepção de professor é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, havia vários leigos e religiosos que se dedicavam à docência.

No Brasil, com a chegada dos portugueses, membros da Companhia de Jesus tinham o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinavam também a ler e a cantar. Sabe-se que esse processo não foi pacífico e o quanto a população indígena sofreu em virtude desse processo de imposição e dominação.

De acordo com Saviani (2011), a educação colonial no Brasil compreende etapas distintas: a primeira (1549 a 1599) corresponde ao chamado "período heroico", quando chegaram os primeiros jesuítas ao Brasil; a segunda (1599 a 1759) é marcada pela organização da educação jesuítica baseada no *Ratio Studiorum*, método pedagógico criado por Inácio de Loyola com regras e prescrições que normatizavam

a educação jesuítica; a terceira etapa (1759 a 1808) corresponde à fase pombalina que inicia um novo período com relação às ideias pedagógicas no Brasil.

Sobre a primeira etapa, ao chegarem ao Brasil, os portugueses encontraram uma cultura organizada e transmitida por meio da oralidade, os povos originários viviam de maneira autônoma, organizados num sistema baseado na cooperação entre os membros de cada tribo. Todos desempenhavam papéis específicos de acordo com a idade e o sexo, os conhecimentos e técnicas de sobrevivência eram acessíveis a todos. Não havia uma sistematização com relação ao ensino das técnicas, porém, ele se concretizava a partir do desenvolvimento das ações cotidianas. Sobre esse processo, Saviani (2011, p. 38) expõe:

Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Diferentemente do preconizado pelos portugueses que privilegiavam a modalidade escrita no processo educacional, para os povos originários, a oralidade e a experiência dos mais velhos norteavam a construção mútua dos saberes entre os membros de cada tribo. Poderíamos traçar um paralelo com a cultura africana que mantém até os dias atuais os griôs, sábios que são responsáveis por preservar e transmitir a história, os conhecimentos, as canções e os mitos do seu povo a partir da oralidade.

A educação jesuítica ofertada à elite era bem diferente da praticada nas aldeias indígenas. Aos indígenas se sobressaía a catequese e o ensino de suas práticas religiosas; à elite era destinado um amplo currículo que continha desde línguas clássicas, como o latim e o grego, até conhecimentos mais aprofundados de Retórica, Filosofia, Artes e Matemática. Algumas características do modelo pedagógico jesuítico eram: educação centrada no professor (na época, os religiosos), método memorístico e repetitivo, estímulo à competição e premiação entre os alunos que se destacavam e a utilização de castigos físicos.

O trabalho educacional dos jesuítas permaneceu por um período de 210 anos na história brasileira; somente na segunda metade do século XVIII, entra em decadência e chega ao fim por meio de uma ação militar na qual o Marquês de Pombal

expulsa os jesuítas do território brasileiro por acreditar que eles estavam acumulando riquezas e diminuindo o poder da coroa portuguesa.

2.2 Pedagogia no período de reconfigurações propostas por Marquês de Pombal (1759 a 1822)

Marquês de Pombal, cujo nome verdadeiro era Sebastião José de Carvalho e Melo, foi um administrador português que tomou várias medidas que impactaram o Brasil, dentre elas citamos: aumento de impostos; proibição do comércio com outras nações, expulsão dos jesuítas e proibição da escravidão indígena a fim de transformá-la em mão de obra indígena, dando, assim, uma falsa ideia de liberdade.

De acordo com Schwarcz (2019, p. 24), “[...] desde o período colonial, passando pelo Império e chegando à República, temos praticado uma cidadania falsa, marcada por políticas de mandonismo e patrimonialismo”, além de várias formas de discriminação e violência, algo que vivenciamos, de forma camuflada ou não, ainda na sociedade contemporânea.

Sobre as reformas que impactaram diretamente na educação, Pombal instituiu um modelo de ensino pelo e para o Estado com objetivos e métodos autoritários e baseado na educação enciclopédica. Saviani discorre que as mudanças propostas por Pombal “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (Saviani, 2011, p. 107). As reformas pombalinas causaram uma queda no nível de ensino, pois as “aulas régias”, primeira forma de ensino público no Brasil, eram ministradas por professores sem formação, enfrentando condições precárias, salários reduzidos e muitas vezes atrasados.

Ainda nesse período, inicia-se uma tentativa de normatização da profissão docente e quem quisesse lecionar deveria ter acima de trinta anos, possuir boa conduta moral e demonstrar hábil conhecimento na área pleiteada. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 15) ressalta:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores laicos (ou sob o controle do estado) sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Com as intervenções pombalinas, a qualidade da educação ficou ainda pior. Assim, diante das grandes demandas e reivindicações da época, foi criada a primeira instituição para a preparação de professores no Brasil, a qual surgiu em 1820 e era baseada no Método Lancaster. Nesse método, o professor instrui monitores, e estes atendiam aos alunos das classes, ou seja, o aluno monitor era o professor da classe.

Acreditava-se que dessa forma seria sanado o problema da falta de professores, porém, destacamos que havia muitos monitores, mas sem a formação especializada. Nóvoa (1995) dispõe que a função docente foi desenvolvida de forma subordinada e não especializada, constituindo-se numa ocupação secundária de religiosos ou leigos.

As ideias iluministas chegaram ao Brasil no século XVIII, por meio de brasileiros que estudavam em universidades europeias. Os iluministas defendiam a liberdade, a igualdade, o racionalismo, o progresso e questionavam o pacto colonial e o colonialismo. Diante desses ideais e da crise do sistema colonial, o “Movimento das Luzes” influenciou a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), foi nesse contexto de insatisfação e luta por direitos que se deu a Proclamação da Independência Brasileira.

2.3 A educação no período imperial (1822- 1889)

Após a Proclamação da Independência, em 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa na qual destacava a necessidade de uma legislação específica sobre instrução. Saviani (2011) revela que a proposta da Comissão da Instrução pública da Assembleia Geral era criar um prêmio para as melhores propostas educacionais, pois era necessária e urgente a organização de um sistema de escolas públicas e a criação de um plano comum de educação a ser implantado em todo o País, porém, em 1823, após vários debates, a Assembleia Legislativa foi dissolvida e, somente em 1824, a primeira Constituição do Império se limitou a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Saviani, 2011, p. 119).

Vale ressaltar que, na prática, essa instrução não era para todos, pois, durante o período colonial, a educação formal era considerada privilégio mesmo entre a população livre. De acordo com Schwarcz (2019), embora não existisse uma lei

específica, os escravizados não podiam ser alfabetizados, sob justificativa de motivos de segurança de que era preciso evitar rebeliões.

Em meio à necessidade da grande expansão escolar e a partir dela, ressurgem críticas em relação à educação e ao ensino, dessa forma, o método Lancaster enfraquece. Nesse contexto, ocorre a criação das escolas normais, instituições que contribuem para o processo de profissionalização da atividade docente, embora apresentando muitas limitações com relação ao seu conteúdo.

A educação do período é organizada em três níveis: primário, secundário e superior. De acordo com Saviani (2011), apesar da criação das escolas normais para preparação de novos professores, o acesso à educação era precário pois faltavam escolas e professores; Currículos diferenciados para meninos e meninas e a fundação dos primeiros institutos educacionais para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos (1857).

O corpo docente, em sua grande maioria, era formado por professores homens, pois não se acreditava que as mulheres seriam capazes de desenvolver esse trabalho. Com o crescimento do capitalismo e a modernização da economia, os homens passam a ocupar outras funções, dessa forma, surge uma nova fase da educação: a feminização do magistério. As mulheres ensinavam as meninas e os homens ensinavam os meninos, mas, os currículos de ambos eram distintos, pois às meninas cabia conhecimentos básicos e cuidados domésticos; aos meninos, conhecimentos mais complexos e científicos.

A educação continuava sendo para poucos e, de uma forma geral, beneficiava somente a elite, apesar da Constituição de 1824 estabelecer a gratuidade da instrução primária, ela continuava sendo um privilégio de poucos. “O suposto geral, naquele momento, era que o ensino primário seria mais que suficiente para as camadas pobres” (Schwarcz, 2019, p. 134). Já o ensino secundário não era obrigatório e, como consequência, tornava-se restrito a uma parcela seleta da população livre. A desigualdade de base era incontestável. Tanto o curso secundário como o superior, os quais facultavam o exercício das atividades intelectuais mais prestigiosas e capacitavam as pessoas para os cobiçados cargos públicos, ficavam nas mãos das classes senhoriais, sendo que o restante da população acabava se dedicando aos trabalhos manuais.

2.4 Período da primeira república, revolução de 1930, ditadura militar e a Nova República (1889 a 1985)

Durante o século XIX houve várias tentativas de criação de Universidades no Brasil, porém, todas fracassaram. Para a obtenção de formação universitária, os altos funcionários da Igreja e da Coroa; e, para os filhos dos latifundiários, havia os estudos na Europa, com o intuito de voltar ao Brasil e administrá-lo. A implantação do ensino superior no Brasil ocorreu somente a partir de 1908 com a chegada da família real ao Brasil. Inicialmente, foram criadas as chamadas cátedras, que eram unidades de ensino extremamente simples e em locais improvisados. Após o ano de 1813, evoluíram e se tornaram academias e faculdades especializadas com locais apropriados.

A primeira Universidade legalmente criada de fato no Brasil foi em 1920 – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por iniciativa do governo Federal, unindo as Faculdades Federais de Medicina e Engenharia com a Faculdade de Direito. O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi criado em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras.

A década de 1930 foi fértil na implementação de iniciativas na área da educação. Por meio de um golpe de Estado, Getúlio Vargas chega ao poder e revoga a Constituição de 1891. Nesse período: O Governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública; ocorreu a expansão no número de instituições universitárias no Brasil; e, em 1932, é publicado o “Manifesto dos Pioneiros no Brasil”, texto que defende os princípios da escola pública, gratuita, laica e obrigatória para todos. Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto faziam parte de um grupo de intelectuais que assinaram o Manifesto. As ideias defendidas pelos pioneiros propunham uma ruptura com o passado e ecoam ainda hoje nos documentos norteadores da educação do século XXI.

Importante mencionar que, em 1950, houve a separação das pastas dos Ministérios da Educação e o da Saúde, dessa forma, cada Ministério pôde desenvolver, de forma mais específica, ações em cada área. Outro fato relevante foi a criação da primeira LDB, Lei n.º 4024/ 1961, que foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Carlos Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

iniciou a tramitação em 1948 e somente após dez anos o debate veio à tona a partir do Substitutivo de Carlos Lacerda apresentado à Câmara dos Deputados.

Saviani (1997) destaca que o Substitutivo Lacerda mudou os rumos do projeto original que tinha como eixo a organização de um sistema nacional de educação juntamente à Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual defendia a democratização dos saberes, a descentralização do ensino e a Universidade pública como direito do cidadão brasileiro, princípios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

Cury (1984) detalhou um estudo das divergências entre católicos e liberais no contexto dos anos 1930 e revelou os antagonismos ideológicos entre os dois grupos no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1934, conflitos esses que se repetiram durante a elaboração do projeto de Lei n.º 4.024/ 1961 e sua tramitação no Congresso Nacional.

As divergências se davam da seguinte forma: de um lado, profissionais filiados à tendência educacional da Escola Nova, a qual defendia o Estado laico e democrático, bem como a escola básica única e gratuita para todos os brasileiros, independente de classe e raça/etnia; e, do outro lado, os intelectuais católicos que pretendiam manter o ideário da pedagogia tradicional e conservadora, ou seja, uma educação classista e proveniente do ensino privado.

Na perspectiva da pedagogia conservadora e classista, Bourdieu (2002) reflete que a educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e legitimam os privilégios sociais.

Em 1964, em decorrência do golpe empresarial-militar, tivemos um retrocesso político, econômico, cultural e educacional. Alunos e professores das universidades passaram a ser perseguidos por não aceitarem as arbitrariedades impostas pelo sistema. O avanço do capitalismo e a exigência de uma melhor qualificação profissional impulsionaram a expansão do ensino superior pelo País, principalmente a partir da iniciativa privada. Outro elemento que contribuiu para o avanço das faculdades particulares foi a influência do neoliberalismo que desencadeou o sucateamento das universidades públicas.

Nesse período de contradições, surge a segunda LDB, Lei n.º 5.692 de 1971, diferentemente da primeira, na qual houve, durante uma década, discussões e reflexões, a segunda LDB, atendendo aos interesses do regime militar e do capital,

traz poucos avanços com relação à democratização e qualificação do ensino e prioriza o ensino profissionalizante no 2º grau.

A LDB de 1971 amplia a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, prevê a educação a distância, cria dois níveis de ensino: 1º e 2º graus, estabelece a educação compulsoriamente profissionalizante no 2º grau, com duração de 2 a 5 anos, determina a arrecadação de 20% dos municípios à educação e exclui os estados e a União do financiamento da educação (Brasil, 1971).

Fazendo um comparativo entre as duas versões iniciais da LDB, percebemos que a primeira, de 1961, dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminui a centralização do poder do MEC, regulariza a existência dos Conselhos de Educação e prevê a obrigatoriedade de matrículas apenas nos quatro anos do ensino primário. Com relação ao financiamento, estabelece que a União deve destinar 12% da sua receita à educação e aos municípios 20%.

A ditadura militar (1964 -1985) afetou profundamente a educação a partir de algumas mudanças que trouxeram um retrocesso à história da educação brasileira, dentre elas, citamos: precarização do ensino e das escolas; desvalorização salarial dos professores; censura e perseguições a professores e estudantes; subordinação das reformas educacionais a interesses econômicos; e a criação de disciplinas obrigatórias para difundir a ideologia do regime.

2.5 O período de 1985 aos dias atuais

Em 1985, com o fim da ditadura militar, José Sarney assumiu a presidência do País e se inicia o período chamado de Nova República, que marcou a transição do Brasil para a democracia, porém, mudanças mais significativas ocorreram somente após a Constituição de 1988, dentre elas, podemos citar: o acesso à educação como um direito público subjetivo; o Estado passou a ter o dever de garantir o ensino fundamental, inclusive para quem não teve acesso na idade certa; estabeleceu conteúdos mínimos para o ensino fundamental; a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ser considerada um direito do cidadão e passou a prever a avaliação da qualidade por meio de avaliações externas (Brasil, 1988).

A história da educação brasileira é fortemente marcada pelo retrocesso, pela desigualdade social, pelo machismo, pelo racismo, enfim, pela negação de direitos. A Constituição de 1988 nos trouxe novas perspectivas de se pensar a

educação a partir da redemocratização do ensino, movimento esse que ampliou significativamente o acesso à educação pública, porém, não garantiu a permanência dos alunos na escola. Faltavam condições mínimas de adequação estrutural nas escolas, o número de matrículas foi ampliado, mas o número de professores e salas de aula era o mesmo.

No período de tramitação do projeto da atual LDB, que foi de 1988 a 1996, o conflito público versus privado, com a disputa entre dois projetos distintos de sociedade e educação, volta ao cenário político-ideológico. As profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção impulsionam uma nova força hegemônica na educação, buscando transformar as instituições educacionais da Educação Básica e do ensino superior em empresas, utilizando a lógica do mercado e do lucro.

No Congresso Nacional, a disputa se dava da seguinte forma: de um lado alguns parlamentares defendiam as reivindicações dos educadores, e, do outro lado, outros parlamentares atendiam aos interesses dos empresários do ensino privado. Os debates eram tensos, pois se discutia sobre princípios, concepções de sociedade, de cidadania e de educação, concepções bem distintas e divergentes.

Somente em 1996, temos a promulgação da nova LDB, Lei n.º 9.394, e, por meio dela, há a inclusão da educação infantil, com creches e pré-escolas; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o qual destina 18% das verbas da União para a educação e 25%, no mínimo, para estados e municípios.

A última LDB orienta que, para atuar na Educação Básica, a formação de professores deve ser feita em cursos de Pedagogia ou em nível de Pós-graduação. Cumpre destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014 a 2024, tem como meta que todos os professores da Educação Básica tenham ensino superior até 2024 e determina que as redes de ensino devem oferecer formação de professores de forma contínua (Brasil, 1996).

Florestan Fernandes (1990) sobre a reconfiguração da sociedade, da economia, da política e da educação brasileira no período de redemocratização do País, nos anos 1980 e 1990, nos faz refletir sobre as consequências do neoliberalismo na sociedade brasileira e, de uma forma muito particular, sobre os seus impactos na educação. De acordo com ele:

[...] um fortalecimento generalizado e energético do privatismo escolar e do “neo-liberalismo” econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresa. As probabilidades de êxito são relativas. Mas é necessário avaliá-las à luz das agências de financiamento internacional e norte-americanas, que pretendem incrementar rapidamente a privatização e destruir um sistema de instituições públicas que opõem o Estado e a Nação à dominação imperialista e à internacionalização dos nossos recursos materiais e humanos (Fernandes, 1990, p.143).

Segundo Carvalho (2019), a contemporaneidade brasileira é permeada pela disputa entre duas configurações estatais – Estado Democrático de Direito e Estado Ajustador – com perspectivas absolutamente distintas e contraditórias de Políticas Públicas Sociais. É importante ressaltar que os diferentes Ciclos de Ajuste brasileiros, mesmo utilizando o mesmo modelo, apresentam características próprias em cada fase, como o ocorrido na era petista (2003 - 2015), no qual a implementação desse modelo era sustentada na tentativa de “conciliação de classes”, permitindo, assim, uma expansão do mercado brasileiro interno nunca antes vivenciada. Nesse período, ganham espaço políticas públicas de enfrentamento à pobreza, diminuição da pobreza e a inserção social de segmentos da classe trabalhadora pela via do consumo e pela expansão de políticas públicas no ensino superior que possibilitou o acesso a setores historicamente excluídos da educação nesse nível.

Nas disputas entre Democratização e Ajuste dos últimos anos, destacamos outro marco histórico; o golpe jurídico-parlamentar¹ de 2016, que desencadeou reconfigurações no Estado Brasileiro materializadas em políticas ultraliberais, autoritarismo, desmonte da proteção social, pobreza e miséria, ou seja, um verdadeiro retrocesso. Esse cenário nos faz perceber que, ao longo da contemporaneidade brasileira, a Política de Assistência Social como expressão do Estado Democrático de Direito se constrói diariamente a partir de conquistas, avanços e retrocessos.

Em 2022, tivemos um novo momento político a partir da posse do 3º mandato do presidente Lula e eis que com ele surgem novas perspectivas educacionais, visto que suas gestões anteriores foram marcadas por iniciativas importantes na educação, como a criação de 18 Universidades e 173 *campus*

¹ Golpe jurídico-militar de 2016: termo utilizado por Luis Felipe Miguel, professor de Ciência Política, de acordo com ele:” O golpe de 2016 retirou do poder uma presidente que dispunha de legitimidade conferida pelas urnas sem que sua destituição encontrasse respaldo na constituição [...] trama protagonizada pela velha elite política, grandes empresas, interesses estadunidenses, grupos de mídia e o aparelho repressivo do Estado” (Miguel, 2019, p.179).

universitários, praticamente duplicando o número de alunos entre 2003 a 2014 de 505 mil para 932 mil alunos.

Apesar dos avanços alcançados na educação brasileira, visualizamos, nesse breve histórico, um passado de negligências com a educação, principalmente com a população mais vulnerável, temos muitos desafios a serem enfrentados, tais como: o analfabetismo funcional; a ampliação de vagas para a educação infantil; a formação de profissionais para o atendimento adequado na educação especial; ações de valorização e melhores condições de trabalho aos profissionais do magistério; investimento em infraestrutura escolar; investimento em formação continuada docente e um amplo debate nacional sobre a valorização do trabalhador docente.

A polarização política no atual cenário brasileiro trouxe à tona a representatividade de falas que desqualificam a produção do conhecimento científico nas escolas, nas universidades, nas pesquisas, nos laboratórios, enfim, uma busca contínua pelo descrédito da educação brasileira e da negação da produção científica. Porém, combativos como somos, continuamos trabalhando em prol de um futuro melhor no qual o acesso à educação de qualidade realmente seja para todos.

3 TRAJETÓRIA DOCENTE: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO

A história da formação docente no Brasil inicia-se de forma tardia e deveras atrelada à questão religiosa. Durante mais de três séculos, o fazer pedagógico foi desenvolvido por religiosos ou leigos sem formação específica na área da educação. Pensar numa formação inicial ou continuada nos remete a refletir inicialmente sobre como tem se dado essa formação, de que forma(s) a legislação brasileira e os

documentos tidos como marcos legais estaduais e municipais têm priorizado e orientado o fazer docente na sua complexidade diante das particularidades de cada sistema de ensino.

3.1 O professor e sua prática pedagógica

O trabalho docente no modo de produção capitalista traz questões inerentes à profissão, concebendo a personalidade do professor em modelos idealistas e descontextualizados. É cada vez mais comum vermos professores afastarem-se de suas atividades por questões de saúde mental. Além das questões de condições de trabalho e desvalorização da profissão, os professores passam por um processo de captura da sua subjetividade que o responsabiliza por diversos problemas advindos da sociedade capitalista e dos quais ele, que também está inserido nessa sociedade, jamais conseguirá resolver.

O mal-estar docente é um tema cada vez mais relevante na atualidade, considerando o contexto de crescente demanda e pressão dos professores inversamente proporcional à sua valorização frente à sociedade. Essa desvalorização histórica não está aí por acaso, tendo em vista que esse professor, socialmente desvalorizado, é um profissional controlado e controlável.

A carga de trabalho excessiva, estresse crônico, falta de apoio, pressão para atingir metas e resultados e as relações interpessoais que permeiam o ambiente de trabalho são alguns dos fatores que temos de forma aparente que contribuem para o adoecimento dos docentes.

Para além desse cenário, não podemos separar o professor da sua condição social e da sua vida, numa sociedade na qual “[...] as relações de alienação determinadas pela propriedade privada circunscrevem as condições de construção da subjetividade dos indivíduos [...]” (Martins, 2018, p.144).

Essas características presentes na carreira docente têm afastado jovens de se interessarem por atuarem nessa área, ocorrendo um processo constante de desvalorização; além disso, as demandas são cada vez mais desafiadoras:

O novo professor é um profissional do sentido [...] deixa de ser lecionador para ser um “gestor” do conhecimento social (popular) [...] O novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas

também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação. [...] Ensinar é mobilizar o desejo de aprender. Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. [...]

A ética é parte integrante da competência do professor, do saber ser professor. Isso significa que um professor que não tem um sonho, uma utopia, não é comprometido... não é competente, não é ético. [...] O novo professor é também um profissional do encantamento. Num mundo de desencanto e de agressividade crescentes, o novo professor tem um papel biófilo. É um promotor da vida, do bem viver, educa para a paz e a sustentabilidade (Gadotti, 2003, p. 52-55).

Tem sido recorrente, no ideário pedagógico das duas últimas décadas, um pensamento educacional sobre o reconhecimento do processo de personalização do professor para sua atividade como educador (Martins, 2007). Nesse sentido, concordamos com a autora que, ao referir-se sobre o processo de adequação às novas e complexas relações entre educação e sociedade, o projeto neoliberal e globalizante tem se materializado nas escolas por meio de professores e alunos, os quais tendem a adaptar-se a esses “novos paradigmas” e a não priorizar a construção e a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Ainda de acordo com a autora, a finalidade emancipatória da educação requer uma atividade reflexiva na qual os indivíduos possam se apropriar do conhecimento produzido socialmente e ter condições de humanização e emancipação.

Martins (2007, p. 27) ainda complementa sua crítica afirmando que “os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-los aos seus alunos”. Nessa perspectiva, o profissional da educação é orientado a contribuir com a produção, a competição e com a preparação de atores sociais obedientes e alienados. O Estado, como regulador dessas mudanças, propõe que os docentes preparem os estudantes a responder testes padronizados, resumindo a educação à mera reprodução, um processo sem reflexão e desprovido de aprendizagens significativas.

A meritocracia surge no contexto liberalista, ignorando as particularidades de cada classe social e reafirmando o poder da classe média e da elite brasileira, as quais propõem que os privilégios são resultantes de méritos individuais, desconsiderando as diferenças sociais de acesso à moradia, à alimentação, à educação. Ou seja, numa sociedade tão desigual como a brasileira, deveríamos pensar em políticas públicas educacionais baseadas em equidade e não em meritocracia (Souza, 2018).

Para Saviani (2008), o lema “aprender a aprender” desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico ao psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; uma teoria na qual o mais importante não é ensinar ou aprender, mas, sim, assimilar alguns conhecimentos. O professor deixa de ser o que ensina e passa a ser auxiliar do aluno no processo de aprendizagem.

3.2 Formação continuada de professores: Marcos Legais

Pensar em formação docente pressupõe dois aspectos indissociáveis: formação inicial e formação continuada. A formação inicial é a que acontece nos cursos de licenciatura, ofertados pelas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas (Negrine, 1998).

A formação continuada ou formação permanente compreende os processos formativos que ocorrem após a graduação e/ou ingresso no exercício do magistério. Para Gatti (2008), o foco na formação continuada é proporcionar a atualização de saberes e práticas pedagógicas, reflexão crítica à prática, a produção individual e coletiva de novos saberes e o desenvolvimento profissional docente, de forma contínua e permanente.

Quanto à organização das políticas de formação de profissionais da Educação Básica no Brasil, está em vigor o documento – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse documento, que foi publicado no Diário Oficial da União, em 15 de abril de 2020, estabelece:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC – Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens

essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Esse documento é resultado de outros que o antecederam e, especialmente, atende ao princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988 no que se refere à valorização dos profissionais da educação e à implementação de uma base curricular comum (Brasil, 1988). Além disso, está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei n.º 9394/1996, a qual estabeleceu que os entes federados, União, Distrito Federal, estados e municípios, deveriam promover ações para o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais da Educação Básica, sendo instruídos para tal fim tecnologias e recursos da educação a distância, devendo ocorrer prioritariamente na escola de Educação Básica e nas instituições de ensino superior.

A LDB/1996 evidencia que as instituições de ensino superior devem manter cursos de formação continuada para atendimento dos profissionais da educação (Brasil, 1996). É importante destacar que a BNC – Formação, homologada em 2019, enquadra-se no cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, que indica a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação para melhoria da Educação Básica (Brasil, 2014).

Quanto à questão da formação de professores, a BNC – Formação estabelece que:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).

Esse documento reconhece que o trabalho docente possui especificidades e, portanto, é necessário proporcionar aos profissionais em formação e aos já graduados uma maior articulação entre teoria e prática, mais ainda, uma práxis reflexiva que leve em consideração a realidade das instituições educativas e da profissão. Porém, partindo do pressuposto da diversidade e complexidade de cada unidade de ensino, num País de dimensões continentais, é relevante refletir sobre como a legislação se efetiva na prática docente a partir de competências gerais que não têm como contemplar as particularidades de cada região, estado ou município. No que se refere à formação continuada docente, a BNC – Formação estabelece que:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (Brasil, 2019, p. 3).

Consideramos os avanços resultantes da busca pela normatização histórica do “fazer pedagógico docente”, porém, não podemos deixar de mencionar os muitos desafios e conflitos de interesse de ideais que permeiam a educação brasileira e se refletem nos documentos norteadores.

No último ponto citado acima, temos que “[...] a profissionalização docente deve integrar-se ao cotidiano da instituição educacional e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica em que atua” (Brasil, 2019, p. 3). Essa autonomia torna-se contraditória e falha, pois, de acordo com a BNCC, o DCRC e com outros documentos legais que orientam a Educação Brasileira, temos um currículo padronizado, descontextualizado e reprodutor de um viés econômico, o qual reproduz as desigualdades sociais, reforça o universo ideológico neoliberal do capitalismo e manipula a subjetividade dos indivíduos, fazendo-os acreditar em proposições pedagógicas de caráter pragmático e neoprodutivista.

3.3 A formação continuada no município de Fortaleza – CE

As informações acerca dos dados institucionais desta seção foram pesquisadas no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR), que apresenta a caracterização da Educação Pública Municipal de Fortaleza e orienta sobre os princípios, fundamentos, concepções pedagógicas e currículo da Rede. “O documento nasce considerando as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas, alinhado aos desafios contemporâneos e observa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (Fortaleza, 2024, p.12).

De acordo com Fortaleza, a capital cearense é o maior município do Ceará em população e o 5º do Brasil, é a cidade nordestina com a maior área de influência regional e possui a terceira maior rede urbana do Brasil em população. Apresenta ainda uma rede educacional organizada a partir de secretarias e distritos, dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é composta por 12 secretarias regionais e 06 Distritos de Educação, nos quais estão subdivididas 581 escolas sob sua jurisdição. Dados de 2024 mostram que:

Fortaleza (CE) possui 24.793 matrículas em creches municipais localizadas em zona urbana; 31.472 matrículas em pré-escola municipais em zona urbana; 21.091 matrículas em tempo integral em nível de creche e 547 matrículas em tempo integral em nível de pré-escola. Possui 3.702 matrículas em tempo parcial em creche e 30.925 matrículas em tempo parcial na pré-escola. No Ensino Fundamental, possui 93.744 matrículas nos anos iniciais, municipal, em zona urbana e 82.377 matrículas nos anos finais, municipal em zona urbana. Possui, ainda, 58.475 matrículas em tempo integral para os anos iniciais e 35.269 matrículas em tempo parcial. A matrícula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível fundamental é de 6.722. Na Educação Especial, a rede possui oferta apenas em classes comuns, em um total de 11.522 matrículas. A rede possui 9.434 docentes, sendo que 2.012 atuam exclusivamente em creches e 2.108 na pré-escola. No ensino Fundamental, são 3.799 professores dos anos iniciais e 2.733 professores dos anos finais, na Educação de jovens e adultos, são 379 docentes atuando nesse mesmo nível de ensino. E 7.714 docentes da rede municipal atuam em classes comuns da Educação Especial (Fortaleza, 2024, p. 26-27).

Os dados mostram que a rede municipal é muito ampla e complexa. Ela tem desenvolvido políticas públicas de educação em tempo integral; ampliação de matrículas da educação especial e promovido, nas unidades escolares, políticas públicas de combate ao racismo e ações afirmativas, porém, apesar dos avanços mencionados, um dado com relação aos profissionais docentes nos chamou a atenção: o maior número de professores encontra-se em regime temporário de atuação, o que nos faz refletir sobre a necessidade de qualificar o regime de contratação desses profissionais, garantindo mais oportunidades e direitos.

No que diz respeito à formação continuada docente, a Portaria n.º 204/2014-SME estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: considerando a necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Básica nos termos do inciso II do art. 67 da Lei n.º 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com essa portaria e tendo como princípio básico o Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS), deve ser estimulada a oferta contínua de

programas de capacitação, visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria da qualidade da educação municipal. Dispõe também no parágrafo único que a formação de professores seja um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, que deve ser ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou a distância, sendo a participação dos docentes obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Fortaleza, 2014, p. 22).

Em consonância com a portaria acima, a SME propõe uma articulação entre Formação, Currículo e Avaliação, os quais “compõem o tripé da atuação da gestão municipal de educação de Fortaleza” (Fortaleza, 2024, p. 36). A rede municipal atua em diferentes frentes formativas, tais como: formação em contexto; formação de gestores; formação externa; formação continuada e em serviço. Tem ampliado diversos projetos como “Professor Autor”, “Observatório da Educação”, “Professor sem Fronteiras”, que ampliam os espaços formativos e promovem boas práticas em nível de rede (Fortaleza, 2024).

Sobre o currículo, “neste documento, assumimos a concepção apresentada pela BNCC, onde as habilidades dizem respeito a algo mais prático, ao saber-fazer algo” (Fortaleza, 2024, p. 52). Consideramos essa concepção muito limitada e passiva de muitos questionamentos que vão desde a função da escola, a questões inerentes a como tem se dado o conhecimento científico no “chão da escola”, e sobre como tem se dado esse processo de predileção do fazer prático sobre o teórico. Nossas reflexões vão ao encontro do que pensa Saviani (2008, p. 437):

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Algumas questões nos instigam a aprofundarmos a pesquisa aqui proposta: a quem serve essa escola? Que tipo de alunos estamos formando? Que formações têm sido ofertadas aos professores da rede pública municipal? Como acreditar na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de mudar a realidade social se a educação proposta continua reproduzindo os valores de uma história fortemente marcada pelas desigualdades sociais?

Acreditamos que precisamos investir no aprofundamento teórico, amplo e por que não citar político, das formações docentes, sejam elas nas universidades ou nas formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino, durante o exercício do magistério. A esse respeito, Schwarcz (2019) enfatiza sobre a importância de mais programas de capacitação docente, compra de livros para os docentes e discentes, além da necessidade de uma formação digna nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Fortaleza (2024, p. 49): “a concepção de educação proposta pela rede municipal pressupõe um processo consciente e contínuo de livre adesão dos sujeitos, cuja ação educativa da escola construa e reconstrua o conhecimento”. Essa perspectiva pode otimizar e abrir possibilidades para uma formação docente mais profunda e transformadora.

As dificuldades de consolidação de uma vivência do professor como agente social são muitas, principalmente pela forma como as políticas educacionais são postas, pacotes prontos, programas fragmentados e, por vezes, desconectados da realidade escolar. Nesse sentido, Freire (2001) acredita na formação permanente e coerente com a sua opção política, filosófica e cultural. Para o autor:

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo (Freire, 2001, p. 37).

É um grande desafio ser um professor progressista visto que, na história da Educação Brasileira, pouco se tem investido nesse sentido. O Estado serviu prioritariamente aos interesses privados, o que desencadeou no passado e se perpetua até a atualidade as desigualdades sociais e a falta de políticas públicas que atendam a várias demandas básicas de uma boa parte da população brasileira.

Constatar, por meio de dados, a ampliação de matrículas na Rede Municipal de Fortaleza, bem como vivenciar a implementação de políticas públicas que garantem o acesso e a permanência das crianças nas escolas, faz-nos acreditar num futuro mais promissor para a educação municipal.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisar sobre a formação de professores e as implicações desse processo na atuação docente nos instiga a partir de vários questionamentos; enquanto pesquisadora, a buscar entender os vários aspectos da docência e do trabalho cotidiano do professor. De acordo com Minayo (2000), a pesquisa é um caminho sistemático que nos permite perguntar e entender o tema de estudo, percebendo os problemas cotidianos por meio da relação da teoria com a prática.

Na atualidade brasileira, as políticas educacionais em geral e, mais especificamente, as políticas de formação continuada de professores têm impactado fortemente a prática docente. Nosso tema de pesquisa, buscando uma compreensão mais profunda desse fenômeno, apoia-se na pesquisa qualitativa, tendo como

instrumento de coleta de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada a fim de investigar sobre a formação dos professores que atuam nas escolas municipais de Fortaleza – CE, analisando aspectos da realidade docente que não podem ser quantificados, mas analisados, compreendidos e explicados a partir das relações sociais, como mencionado a seguir:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31 - 32).

Essa metodologia nos permitirá uma compreensão aprofundada de como o próprio docente enxerga o seu processo de formação, pois esse é o objetivo central deste trabalho. Construir o objeto diante dos fatos predispõe uma postura ativa e sistemática que nos faça romper com o empirismo e com elementos do senso comum (Bourdieu, 1989).

Buscamos, a partir da pesquisa bibliográfica, explicações sobre a realidade na própria base material da existência, na prática social concreta dos seres sociais. Entendemos que somos produto de uma totalidade ao mesmo tempo que agentes dela e que compreender o percurso histórico em suas múltiplas determinações nos permite entender a realidade para além de sua aparência.

De acordo com Matos e Vieira (2002, p. 42), a pesquisa de campo “caracteriza as investigações em que, além da análise bibliográfica e por vezes documental, os pesquisadores coletam dados com pessoas, fazendo o uso de diversas técnicas”. Partindo desse pressuposto teórico, nossa pesquisa é de natureza básica, pois se propõe a estudar novos conhecimentos que sejam úteis para a ampliação de teorias sobre o processo de formação continuada.

“No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é muito importante que ele tenha uma experiência direta e significativa com a situação de estudo” (Gil, 2002, p. 53), só assim poderá compreender as particularidades do grupo pesquisado. Para tal, delimitamos o universo da pesquisa a duas escolas municipais de Fortaleza – CE, situadas na Regional 3, nas quais foram feitas as observações diretas e a realização das entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Fortaleza (2024), a capital cearense apresenta uma rede educacional organizada em 06 Distritos de Educação e 12 Secretarias Regionais. Dados atuais mostram que “ao todo são 9.208 turmas na Educação Básica, sendo 3.041 da educação infantil. Dessas, 1.369 são turmas de creche; 1672 em pré-escola, 3.557 nos anos iniciais; 2.367 nos anos finais e 243 de EJA” (Fortaleza, 2024, p. 27)

A Secretaria Regional 3 (SER 3) da Prefeitura Municipal de Fortaleza – CE abrange 13 bairros, com uma população estimada de 230.063 habitantes. Um dos critérios para a escolha dessa Regional foi a sua localização geográfica, que agrega muitas escolas da Rede Municipal de Fortaleza e a diversidade na distribuição de renda, de acordo com o IBGE – 2010, ocupando o 4º lugar na distribuição de renda por Regionais Administrativas de Fortaleza, uma característica das desigualdades sociais dentre os muitos bairros da cidade de Fortaleza.

Os sujeitos da pesquisa são: 02 professores de cada série de 1º ao 5º ano, em cada escola, incluindo professores de menor e maior carga horária, pois os grupos participam de formações distintas. Foram selecionados professores que participaram das formações continuadas durante os anos de 2024 e 2025, bem como coordenadores pedagógicos que acompanham os docentes no exercício funcional, limitando-se a 01 profissional por escola, pois tais profissionais desempenham papel relevante no processo de formação em contexto escolar.

Partindo do pressuposto de que a rotina escolar é extremamente dinâmica e que requer dos sujeitos envolvidos atenção e trabalho constante, teremos como ponto de atenção um roteiro objetivo de observação e a escolha de perguntas que estejam diretamente relacionadas ao problema proposto e que, dessa forma, contemple as narrativas docentes e também elementos documentais, como o diário de classe docente. Para Gil (2002), a realização de entrevista como técnica de coleta é muito complexa, pois é necessário que o pesquisador considere duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que pretende obter e a escolha e formulação das perguntas.

Após a coleta de dados e a escuta ativa das narrativas docentes, organizamos as informações e iniciamos a análise do conteúdo, articulando as falas dos entrevistados; os contextos históricos, sociais e políticos; e as demais variáveis que consolidam os resultados encontrados. Importante ressaltar que: “[...] nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e

modificado sucessivamente, com vistas em obter ideais mais abrangentes e significativos” (Gil, 2002, p. 134).

O resultado deste estudo, além de propor uma reflexão sobre o tema, tem como propósito analisar o momento atual e suas especificidades e, conseqüentemente, pensar em ações de qualificação mediante políticas públicas que impactem positivamente o desenvolvimento do processo formativo dos professores da rede municipal. Nesse contexto, Freire (1996, p. 21) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nossas reflexões vão ao encontro do que o autor propõe, organizando um espaço coletivo de reflexão e debate sobre esse processo de formação permanente e, principalmente, ressaltando o protagonismo do professor nessa busca.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Somente a partir da articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática temos as condições necessárias para uma formação continuada que possibilite o pleno desenvolvimento docente.

Gatti (2008) analisa que muitas iniciativas públicas de formação continuada na área da educação foram compensatórias e não propriamente de atualização do conhecimento, sendo realizadas com a finalidade de suprir aspectos de má formação anterior, modificando assim o propósito inicial dessa formação.

Nesta seção, detalhamos a abordagem metodológica da pesquisa de campo; a caracterização dos instrumentos de coletas; a caracterização do lócus da pesquisa e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

5.1 Abordagem metodológica

A pesquisa, além de recorrer, inicialmente, à análise de documentos existentes e à pesquisa bibliográfica sobre a área temática, compreendeu uma investigação empírica em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza, visto que um dos seus objetivos foi analisar, a partir das narrativas docentes, sobre como a Formação Continuada tem sido incorporada às práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com os documentos analisados neste estudo, essa formação continuada deve se constituir em espaços de compartilhamento de experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos dos professores.

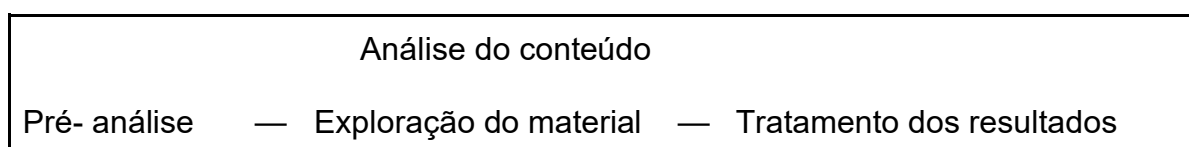
A pesquisa se fundamenta em uma abordagem interpretativa, pois “acreditamos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: olhar atentamente para os dados da pesquisa” (Minayo, 2012, p.74).

Como aponta Minayo (2012), uma boa análise metodológica de uma pesquisa qualitativa se inicia com a compreensão e a internalização teórica e epistemológica, tornando-se, assim, um caminho para a fundamentação da investigação.

Com o intuito de um aprofundamento na análise das narrativas dos docentes pesquisados, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois, por meio dela, exploramos os significados manifestados pelos sujeitos da pesquisa em relação ao objeto de estudo, uma vez que as ideias despontadas se tratam de questões subjetivas e requerem do pesquisador um distanciamento de suas próprias convicções e o foco constante na interpretação dos dados encontrados (Bardin, 2016).

A análise do conteúdo segue as seguintes etapas de análise do conteúdo:

Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo



interferência e interpretação

Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

De acordo com Bardin (2016), podemos inferir que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento amplo, possibilitando ao pesquisador realizar suas próprias conclusões baseadas em informações obtidas pela seleção, análise e interpretação de dados e que deve considerar os objetivos de investigação e avaliar quais dados são significativos para serem utilizados como conteúdo de análise.

Ainda de acordo com a classificação de Bardin, recorreremos à Análise Temática ou Categorical como técnica para facilitar a compreensão e perceber as opiniões dos sujeitos sobre o objeto de estudo e, a partir de tais dados, identificar as categorias de acordo com as regras descritas pela autora: homogeneidade, pertinência e exaustividade.

5.2 Instrumento de coleta de dados

Inicialmente, foi necessário protocolar uma solicitação de pesquisa junto à SME, pois, para ter acesso às instituições educacionais da Rede Municipal para fins de pesquisa, no processo, foi obrigatório anexar todos os documentos relativos ao trabalho: projeto, cronograma e autorização assinada da orientadora e das gestoras das escolas, lócus da pesquisa, concordando com a realização da pesquisa.

Essa fase demandou um tempo além do previsto no cronograma inicial, pois o projeto tramita, em vários setores da SME; e, na ausência de uma declaração solicitada, não anexada por engano, o processo demorou mais de três meses para ser autorizado. Ressaltamos que ambas as gestoras escolares, entendendo os trâmites legais, permitiram o início da pesquisa com a documentação inicial encaminhada pela UFC.

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de entrevista semiestruturada (Apêndice A), contendo 11 questões que abordaram os seguintes aspectos: dados de identificação do professor, contendo nome, idade, tempo de trabalho na Rede Municipal, situação de trabalho atual; perguntas relativas à

motivação e participação na Formação Continuada realizada pela Prefeitura de Fortaleza; e, por último, perguntas sobre como os professores e professoras têm incorporado o conhecimento das formações às suas práticas pedagógicas, se encontram algum tipo de dificuldade para colocá-las em prática e sobre quais temáticas poderiam ser acrescidas a esse processo de formação de acordo com as suas demandas.

As entrevistas duraram cerca de trinta minutos, com cada participante, e foram gravadas mediante autorização dos entrevistados e após apresentação inicial dos objetivos da pesquisa. Na Escola 1, foram entrevistados 10 professores e 01 Coordenadora Pedagógica; e, na Escola 2, foram realizadas 08 entrevistas com professores e 01 com a Coordenadora Pedagógica.

Na escola 1, foram 06 sessões de entrevistas, em média com 3 a 4h em cada visita às escolas; na escola 2, foram 05 sessões, com média de 4h de duração por visita. Ambos os grupos foram receptivos, poucos se mostraram receosos devido à natureza avaliativa da pesquisa, porém, ao explicar sobre o sigilo escolar, a não identificação dos sujeitos da pesquisa e sobre a importância de trazer suas narrativas e perspectivas ao debate municipal sobre formação continuada, houve um processo espontâneo de adesão.

Sobre os desafios enfrentados durante as entrevistas, na escola 1, tivemos dificuldades com a disponibilidade de espaços físicos, pois devido à reconstrução de 50% dos espaços da escola, não há sala específica para os professores. Daí fomos nos adaptando aos espaços disponíveis: biblioteca e pátio. Na escola 2, tivemos de remarcar algumas sessões de entrevistas devido a uma paralisação da Rede Municipal e ao calendário de projetos e outros eventos escolares.

Bardin (2016) caracteriza a entrevista semiestruturada como “Mensagem Singular”, pois a coleta é realizada de forma livre, aberta, exploratória e não estruturada, permitindo ao sujeito do estudo uma ampla possibilidade de respostas.

5.3 Caracterização do lócus da pesquisa

A Secretaria Regional 3 (SER 3) da Prefeitura Municipal de Fortaleza – CE abrange 13 bairros, com uma população estimada de 230.063 habitantes. De acordo com um estudo proposto em 2010, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE), a qual realizou uma análise comparativa do padrão de vida das

peessoas, com ênfase nos índices de Renda, Educação e Longevidade, uma parte dos bairros que compõem a Regional 3 estão entre os que possuem o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade.

Vale destacar que, nesse mesmo universo geográfico, na mesma Regional, encontram-se bairros com melhor IDH, fato que reproduz a realidade de extrema desigualdade social da Capital de Fortaleza. As linhas (imaginárias ou não) que distinguem realidades sociais tão distintas às vezes podem ser uma avenida, um trilho, uma praça ou simplesmente nada, mas elas, de alguma forma, existem e demonstram uma cidade complexa, bonita e desigual.

Inicialmente, foram realizadas visitas para apresentação da pesquisa aos gestores das duas escolas e, na ocasião, foi feita a solicitação para a realização das entrevistas com os professores das duas instituições. Diferente do processo protocolado na SME, o acesso às gestoras e aos professores transcorreu de forma mais acessível e rápida.

Fomos direcionadas, num segundo momento, às coordenadoras, e, em seguida, aos professores. Assim, de acordo com a carga horária e com os horários de planejamento, realizamos um cronograma para a realização das entrevistas. Em virtude dos feriados, formações em polo e outras questões pessoais, algumas foram sendo reagendadas, de acordo com a disponibilidade dos docentes. O processo de realização das entrevistas levou em média 60 dias, pois, estando na gestão pedagógica, não é possível afastamento para estudo, figurando, assim, como mais um desafio para este estudo: conciliar o trabalho e a pesquisa.

Nas primeiras visitas, foi possível analisar alguns espaços que compõem as duas escolas: salas de aula, pátio, coordenação e sala dos professores. São ambientes bem distintos visto que uma das escolas passou por processo de requalificação e já foi entregue à comunidade com os espaços devidamente construídos e organizados para receber a comunidade escolar.

A outra escola, após requalificações, apresentou comprometimento estrutural e, desde o ano passado, aguarda a construção de 60% do prédio que teve de ser demolido e até o momento só apresenta o alicerce. Os outros 40% da escola funcionam do 2º ao 5º ano, contando também com duas salas modulares para atendimento dos alunos. A biblioteca atualmente comporta também a sala dos professores, espaço de planejamento e coordenação pedagógica. A secretaria comporta a direção, AEE e arquivo. As turmas da Educação Infantil estão sendo

atendidas em outro espaço próximo à escola. Todos têm se reinventado para continuar o trabalho pedagógico da Instituição.

Quadro 2 – Caracterização do lócus da pesquisa

Escola	Nº de alunos	Nº de professores	Séries atendidas	Gestão escolar
Escola 1	787	60	Educ. Infantil /1º ao 5º ano e EJA	1 Diretor(a) 2 Coord. Pedagógico(a) 1 Secretário(a)
Escola 2	458	25	1º ao 5º ano	1 Diretor (a) 1 Coord. Pedagógico(a) 1 Secretário(a)

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

De acordo com o quadro apresentado, a Escola 1 apresenta um número maior de alunos, conseqüentemente de professores. De acordo com a qualificação da Prefeitura, ela tem direito a um Coordenador Pedagógico a mais. A Escola 2 apresenta um número menor de alunos com relação à Escola 1, porém, ambas atendem a um público significativo da Regional 3. Vale lembrar que de acordo com dados do Censo Escolar de 2025, Fortaleza tem mais de 240 mil alunos matriculados na Rede Municipal.

5.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores e coordenadores pedagógicos das 02 escolas pertencentes à Regional 3. Foram convidados a participar das entrevistas de acordo com as séries em que ensinam, tempo na Rede de Ensino e disponibilidade para a entrevista.

Durante o período de entrevistas, foram realizadas na Escola (1) 10 entrevistas a professores e professoras e 01 entrevista à coordenação pedagógica; na Escola (2), foram realizadas 08 entrevistas a professores e professoras e 01 à coordenação pedagógica. A seguir, apresentamos dados gerais dos professores e professoras entrevistados.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa- Escola 1

Quadro 3 – Caracterização dos professores da Escola 1

(Continua)

Professor/ Professora	Idade	Tempo na PMF	Regime de trabalho	Série	Carga horária	Formação inicial	Instituição
P1 – F	59	11 anos	Efetivo (2)	3º ano	200h	Pedagogia	Privada
P2 -F	50	23 anos	Efetivo	5º ano	200h	Pedagogia	Privada
P3 -F	62	05 anos	Temporário	1º ano	200h	Pedagogia	Privada
P4- F	33	09 anos	Efetivo	1º ano	200h	Pedagogia	Pública
P5- F	53	24 anos	Efetivo	1º e 2º	100h	Pedagogia	Privada
P6- F	59	24 anos	Efetivo	1º e 2º	100h	Pedagogia	Privada

Quadro 3 – Caracterização dos professores da Escola 1

(Conclusão)

Professor/ Professora	Idade	Tempo na PMF	Regime de trabalho	Série	Carga horária	Formação inicial	Instituição
P7- F	48	15 anos	Efetivo	3º ano	200h	Pedagogia	Privada
P8- F	58	24 anos	Efetivo	4º ano	100h	Pedagogia	Privada
P9 -F	47	24 anos	Efetivo	3º e 4º	100h	Pedagogia	Privada
P10 -F	42	03 anos	Efetivo	5º ano	200h	Pedagogia	Privada

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados de pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos professores da Escola 2

Professor/ Professora	Idade	Tempo na PMF	Regime de trabalho	Série	Carga horária	Formação inicial	Instituição
P1- F	30	2 anos	Temporário	2º ao 5º	200h	Pedagogia	Pública
P2 -F	34	7 anos	Efetivo (3)	3º ano	200h	Pedagogia	Pública
P3 -F	47	23 anos	Efetivo	5º ano	200h	Pedagogia	Privada
P4 -F	36	08 anos	Efetivo	2º ano	200h	Pedagogia	Pública
P5 -M	34	10 anos	Efetivo	3º ano	200h	Pedagogia	Pública
P6 -F	40	03 anos	Efetivo	2º ao 5º	200h	Pedagogia	Pública
P7 -F	43	08 anos	Temporário	1º ao 2º	200h	Pedagogia	Pública
P8 -F	53	15 anos	Efetivo	4º ano	200h	Pedagogia	Privada

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

Os Quadros 3 e 4 apresentam, em linhas gerais, os participantes da pesquisa das duas escolas de acordo com: idade, sexo, tempo de serviço na SME, situação de trabalho, série em que atua, carga horária de trabalho na Rede Municipal e a formação inicial. Estamos utilizando a sigla P + número para identificação dos professores, mantendo, assim, o sigilo acordado com os participantes.

De acordo com os dados destacados, a Escola 1 tem professoras que, geralmente, apresentam maior faixa etária e maior tempo de serviço na Rede Municipal, inclusive algumas já adquiriram o direito a reduzir carga horária, pois atendem aos critérios da legislação municipal vigente. Dentre os entrevistados, apenas 1 não tem vínculo efetivo com a SME.

Na escola 2, os professores apresentam menor faixa etária, porém, com exceção de 01 professora, os demais já possuem 3 ou mais anos de experiência trabalhando na Rede Municipal. Dentre os entrevistados, apenas 2 não possuem vínculo efetivo com a Rede Municipal.

Vale ressaltar que, sobre a situação de trabalho, essa não é a realidade encontrada em todas as escolas da Rede. De acordo com Fortaleza (2024), a maior parte dos professores da Rede Municipal, atualmente, trabalham em regime temporário: “Em contrato temporário, temos 1.026 professores em creche; 1.166 na pré-escola; e 2.745 no ensino fundamental. Com contrato terceirizado, temos 459 professores em creche. No regime CLT, temos apenas 12 professores” (Fortaleza, 2024, p. 27).

5.4.1 Caracterização dos coordenadores pedagógicos

Os coordenadores pedagógicos, após contato inicial com os diretores, foram as pessoas responsáveis pelo acompanhamento aos espaços escolares e pelo contato com os professores. Apesar das muitas atribuições que essa função desempenha na rotina escolar, conseguiram tempo para nos apresentar aos docentes e para participarem das entrevistas, sendo um coordenador entrevistado por escola.

Quadro 5 – Caracterização dos coordenadores pedagógicos

Escola / Coordenador(a)	Idade/ sexo	Tempo na PMF	Tempo na gestão	Formação
C1/ E1	51 – F	24 anos	11 anos	Graduação em Pedagogia/ Pós-graduação em Matemática/ Mestranda em Políticas Públicas
C2/ E2	43- F	16 anos	03 anos	Graduação em Pedagogia e Direito/ Pós-graduação em Psicopedagogia/ Mestre em Educação

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

De acordo com o quadro acima, as coordenadoras pedagógicas têm experiência como professoras e gestoras da Rede Municipal, ambas investem atualmente na formação profissional, além da formação continuada realizada pela SME, uma terminou o Mestrado e a outra está em fase de conclusão. Durante a entrevista, mencionaram os desafios das várias funções exercidas por elas: mãe, gestora pedagógica e estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

Para Saviani (2009), a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, questões de salário e jornada de trabalho, fatores que geralmente se tornam ainda mais evidentes quando referentes ao gênero feminino.

6 ANÁLISE DE DADOS: FUNCIONALIDADE E FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas com professores e coordenadoras pedagógicas das duas escolas pesquisadas. A análise foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulando os resultados empíricos com os referenciais teóricos da formação docente crítica. Busca-se compreender como os saberes produzidos nos espaços de formação continuada da Rede Municipal de Fortaleza (CE) são incorporados – ou não – à prática pedagógica, atendendo aos objetivos geral e específicos da pesquisa.

A investigação empírica foi desenvolvida em duas escolas municipais localizadas na Regional 3, em Fortaleza (CE). Foram realizadas 11 entrevistas na Escola 1, envolvendo 10 professores que atuam diretamente em sala de aula nas turmas do 1º ao 5º ano e 01 coordenadora que acompanha essas turmas; na Escola 2 foram 08 professores do 1º ao 5º ano e também 01 coordenadora que acompanha essas turmas.

O roteiro da entrevista semiestruturada continha um cabeçalho com identificação dos participantes e 11 questões subjetivas que podem ser subdivididas da seguinte forma: questões 1 e 2 – área de formação inicial e tempo de atuação na SME; questões 3, 4 e 5 – sobre motivação, participação e relevância da Formação Continuada em polo; questão 6 – sobre investimento pessoal em outras formações na área da educação; questões 7, 8 e 10 – sobre como a Formação Continuada da Rede tem sido incorporada à prática pedagógica – fragilidades e oportunidades; e, por último, as questões 9 e 11 – que abordam, na perspectiva dos professores, quais os saberes necessários a serem abordados na Formação Continuada de Professores e as considerações gerais sobre esse processo de formação.

Anterior às entrevistas, apresentamos o roteiro de entrevista, e todos os professores participantes assinaram o termo de consentimento e confidencialidade na sua participação. A realização das entrevistas durou cerca de trinta minutos cada, foi solicitada a gravação e foram feitas algumas anotações enquanto realizava as perguntas com cada um deles. Mediante as gravações, foi realizada a transcrição, seguida de codificação e organização dos dados brutos em unidades de contexto e unidades de registro, com o objetivo categorizar as ideias mais recorrentes, utilizando, dessa forma, a análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016), a fim de realizar uma avaliação qualitativa dos dados encontrados.

6.1 Formação inicial e tempo de atuação dos professores

Analisando as 18 respostas, vide caracterização dos professores, Quadros 3 e 4 apresentados na seção anterior, vimos que todos são graduados em Pedagogia e que todos os entrevistados possuem experiência de no mínimo 02 anos, atuando na Rede Municipal e, conseqüentemente, participando da Formação Continuada, visto que esta faz parte da carga horária de um terço para planejamento e formação previstos em lei.

Dos 18 entrevistados, 15 são funcionários efetivos da Rede e 03 encontram-se contratados como professores temporários. Fato que contrasta com a realidade de outras escolas, pois, como fora mencionado em seção anterior, atualmente, “destaca-se que o maior percentual de docentes se encontra em regime temporário de atuação” (Fortaleza, 2024, p. 27).

Os dados sobre o número de professores em regime de contratação temporária nos faz antecipar um dos elementos identificados na pesquisa: a precarização das condições de trabalho, pois os professores que atuam nesse regime não têm vínculo específico em uma única escola, estão sempre em situação de instabilidade com a possível chegada de um professor efetivo para a vaga ocupada, além de ter de “aceitar”, em muitos casos, carga horária dividida em várias escolas, o que dificulta ainda mais os desafios da rotina desses profissionais.

Essa constatação dialoga com dados oficiais de Fortaleza (2024) sobre o número de professores contratados de forma temporária, os quais vão ao encontro de uma pesquisa realizada por Hypolito (2011, p. 69): “[...] cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino a quase 50% da população docente”. E essa tem sido também a realidade encontrada na cidade de Fortaleza.

A presença expressiva de vínculos temporários evidencia o fenômeno de precarização do trabalho docente, conceito amplamente discutido por Kuenzer (2022), que aponta como as reformas neoliberais incidem sobre a instabilidade, a intensificação e a desvalorização profissional. Tal contexto repercute diretamente na formação continuada, a qual passa a operar, muitas vezes, como estratégia de compensação das deficiências estruturais do sistema.

Esses dados iniciais permitem compreender o perfil dos docentes como profissionais experientes, com trajetória consolidada na Rede Municipal, o que reforça a pertinência de escutá-los sobre a efetividade das políticas de formação continuada. Ao mesmo tempo, revelam tensões entre estabilidade e precarização, aspectos estruturais do trabalho docente na contemporaneidade.

6.2 Concepções sobre a política de Formação Continuada a partir dos relatos dos professores entrevistados

A abordagem desta seção está associada a avaliar como tem sido a participação dos professores na Formação Continuada realizada pela PMF; qual a motivação desses profissionais em participar dessa formação; e quão relevante ela tem sido em suas práticas pedagógicas.

A pergunta inicial sobre esses aspectos foi: “Como tem sido a sua participação na Formação Continuada proposta pela SME? As respostas dos entrevistados são agrupadas no quadro seguinte:

Quadro 6 – Participação dos professores na Formação Continuada

Respostas	Escola 1	Escola 2
Participam ativamente	07	05
Tento participar	01	01
Depende do tema	01	0
Vou por obrigação	01	02

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

Os dados apresentados mostram que, dos 18 entrevistados, 12 responderam que participam ativamente; 02 tentam participar; 01 depende do tema e 03 disseram ir por obrigação. Um fato relevante foi que mesmo os que disseram participar ativamente fizeram algumas ressalvas sobre questões, as quais, de acordo com eles, precisam ser melhoradas. Outro dado pertinente nesse item foi a menção de 06 professores sobre o fato de, neste ano, a formação estar melhor do que no ano passado.

As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e da recorrência temática nas falas dos participantes. Assim, foram estabelecidas três categorias principais: (i) Concepções sobre a política de formação da SME; (ii) Relação entre teoria e prática pedagógica; e (iii) Incorporação dos saberes formativos ao planejamento e à atuação docente. Cada uma delas foi discutida à luz do referencial teórico adotado. O Quadro 7 traz as respostas, analisadas à luz da Categoria 1 – Concepções sobre a política de formação da SME, a qual busca compreender a percepção dos docentes quanto à intencionalidade, à relevância e à coerência das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em linhas gerais, as respostas encontradas nessa questão nos sugerem que os professores gostam de participar dos momentos de formação, porém, apesar de gostarem, apontam alguns elementos que merecem nossa atenção, como se vê a seguir.

Quadro 7 – Análise da categoria 1

Atitude Negativa	Categoria: Concepções sobre a política de formação da SME
Unidade de registro	Unidade de contexto
Desabafos constantes	<p><i>P2-E1: "... participo da vivência e tento não lavar mais roupa suja"</i></p> <p><i>P8-E1: "Não há um aproveitamento total do tempo com o desvio do foco, pois há uma reclamação generalizada por parte dos professores"</i></p> <p><i>P10-E1: "A formação acaba perdendo o foco por conta de tanta reclamação dos professores, lavagem de roupa suja."</i></p>
Repetições	<p><i>P6-E1: "O que a gente está consumindo não atende às nossas necessidades. Mesma editora repetitiva."</i></p> <p><i>P4-E2: "Vou por obrigação, porque não agrega... só repete"</i></p>
Obrigatoriedade	<p><i>P3-E2: "Muita teoria...letras minúsculas...a gente vai né é o jeito"</i></p> <p><i>P5-E2: "Não me sinto motivado, é muito engessada a formação"</i></p>

Fonte: elaborado pela autora, baseado na pesquisa.

A partir da Categoria 1: Concepções sobre a política de formação continuada da SME, é possível verificar que alguns elementos que exigem atenção se revelam. De acordo com os exemplos citados, temos a necessidade de desabafos constantes no espaço da Formação Continuada. Isso sinaliza que os professores necessitam de um espaço de escuta ativa. Assim, na presença de seus pares e diante da falta de outros espaços, a Formação Continuada acaba sendo utilizada para uma finalidade que não a sua de origem.

Esses depoimentos revelam o caráter catártico que a formação continuada tem assumido em muitos contextos escolares, convertendo-se em espaço de desabafo e não de reflexão pedagógica. Isso indica a ausência de espaços institucionais de escuta e diálogo, elemento que Freire (2022) denomina como condição essencial da práxis educativa: a escuta como parte do ato de ensinar e aprender.

As inquietações das coordenadoras, especialmente quanto à ausência de escuta e participação no planejamento das formações, revelam um processo verticalizado de gestão da política formativa. Tal centralização contraria os princípios de autonomia e diálogo que sustentam as perspectivas crítico-emancipatórias da educação (Freire, 2022).

Paulo Freire (2022) nos traz a reflexão sobre como os sistemas de avaliação pedagógica dos alunos e professores assumem discursos “de cima para baixo”, mas, na teoria, se identificam como democráticos. Para o autor: “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (p. 114). É necessário repensar o modelo de formação no que se refere ao espaço de fala dos professores, incluindo, assim, espaço para escuta ativa no que concerne às fragilidades e às potencialidades da prática pedagógica.

Outro elemento citado de forma negativa é a repetição das temáticas formativas, incluindo o material utilizado pela mesma editora, a qual expressa uma tendência à padronização curricular e didática, reflexo das políticas educacionais de matriz gerencialista (Saviani, 2009). E, finalizando a análise do Quadro 7, temos um aspecto já visualizado no Quadro 6, que é a obrigatoriedade na participação da Formação Continuada, ou seja, alguns professores não se sentem motivados a participarem dessa formação, esse aspecto antecipa a discussão sobre a questão seguinte.

A pergunta diz respeito à motivação dos professores: “Qual a sua principal motivação em participar da Formação Continuada proposta pela SME?” Uma curiosidade é que a maioria dos professores sorriu ao ouvir essa pergunta, vamos consolidar as respostas obtidas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Motivação dos professores

Motivação	Escola 1	Escola 2
Aprendizagem	04	04
Troca de experiências	01	0
Garantia de um direito	01	01
Obrigação /salário	03	03
Certificado	01	0

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

A análise das respostas permite identificar uma contradição central: embora a maioria dos docentes afirme participar das formações com interesse de aprendizagem, a motivação está atravessada por fatores externos (obrigatoriedade, controle de frequência e vínculos trabalhistas). Tal ambivalência demonstra o que

Frigotto (2010) denomina de dupla determinação do trabalho docente: entre a necessidade de subsistência e o compromisso ético-político com a formação humana.

De acordo com as respostas do Quadro 8, percebemos que a maioria dos professores se sente motivado a participar da formação com o objetivo de aprender. Uma fala que, de certa forma, foi recorrente e pode resumir essa resposta seria: *“Quero aprender novas maneiras de lidar com as diversas situações de aprendizado dos alunos”* (P1-E1). De forma intrínseca, percebe-se que os professores têm consciência da necessidade da formação contínua, pois estão constantemente sendo desafiados por meio de novas demandas relacionadas a ensinar e aprender.

A segunda resposta mais mencionada foi que a motivação em ir à formação é proveniente da questão salarial, isto é, vão por obrigação para não ter descontos no salário, pois as faltas da Formação Continuada só são justificadas mediante atestado médico e, em caso de faltas sem justificativas, tornam-se irre recuperáveis (Fortaleza, 2014). Esse item nos instiga a refletir sobre a importância de uma formação que se aproxime ainda mais dos anseios e necessidades dos professores.

Santos (2012) propõe que a Formação Continuada é uma atividade muito necessária aos docentes, porém, encontra-se extremamente comprometida, pois os professores lecionam em média 40h/semanais, assim, Santos questiona que tempo pedagógico o professor reserva à reflexão: *“...à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?”* (Santos, 2012, p. 66)

Alguns professores mencionaram dificuldades para aprofundamento teórico, reconhecem a importância do estudo, porém, citam não ter condições de aprofundamento teórico na escola devido ao ambiente de trabalho não ser o ideal para estudo em virtude do barulho, distrações e outras demandas; em casa, desempenham outras funções, o que geralmente impede o estudo, e citam que ficam restritos às leituras realizadas na formação continuada, embora reconheçam que não suprem todas as necessidades.

Ainda na análise do Quadro 8, dois professores mencionam que ir à formação é manter a garantia de um direito conquistado, de acordo com uma das respostas: *“Formação é um direito que não pode abrir mão, tem que melhorar...e muitas coisas poderiam ser on-line”* (P6-E1). Essa resposta nos aponta uma perspectiva de que a formação precisa melhorar, e nos traz uma outra possibilidade que é o recurso utilizado nas formações a distância, de forma remota, a partir de

plataformas virtuais, as quais, inclusive, foram utilizadas em algumas formações durante a pandemia do Covid-19.

Uma resposta sinalizou a importância da troca de experiências no ambiente da Formação Continuada, essa ideia foi muito recorrente em uma questão da entrevista que é analisada posteriormente.

Freire (1987) define educar como um ato dialógico mediado pelo mundo, o qual busca construir um sujeito crítico, consciente politicamente, com capacidade para fazer a leitura do mundo a partir de suas vivências e ser sensível às experiências coletivas. Por isso, é importante perceber que até os gestos do educador podem afetar o coletivo.

Ao refletir sobre esse aspecto “[...] os gestos que multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire, 1996, p. 23).

Importante perceber o saber que se constrói diariamente nos espaços escolares, algumas vezes até negligenciado em detrimento do currículo; dos projetos oficiais; da organização do calendário e da rotina escolar.

Alguns dos entrevistados foram enfáticos ao abordar essa questão: a importância dos momentos de partilha e reflexão na escola em que atuam e o mesmo exercício com profissionais de outras escolas.

E, por último, encontramos uma resposta que fez referência à certificação. De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do município de Fortaleza, a cada dois anos é concedida a professores e professoras efetivos a ascensão funcional por qualificação por meio de certificação a partir de 40h, devendo chegar ao total de 180h.

As questões trazidas nesta seção foram analisadas a partir de uma categoria comum, considerada como a Categoria 1 – Concepções sobre a política de formação da SME que responde ao objetivo 1: “investigar a política atual de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/Ce”, porque foi a que inicialmente se revelou a partir das unidades de registro semelhantes, obtidas a partir das entrevistas.

A pergunta que fecha este bloco é: “Qual a relevância da Formação Continuada na sua formação docente?”. Essa pergunta encontra-se no mesmo campo semântico que a anterior, porém, as respostas adicionaram alguns novos elementos.

Quadro 9 – Relevância da formação

Relevância	Escola 1	Escola 2
Sim	04	03
Não	02	01
Mais ou menos	04	04

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

O resultado nos mostra que, enquanto sete participantes consideram a formação relevante, três não consideram relevante e o número maior de respostas foi dos que a consideram mais ou menos relevante.

Esse último dado nos alerta sobre como os professores têm percebido as formações: três deles justificaram as respostas alegando que, no início, já foi relevante, mas que hoje tem sido repetitiva, vejamos um exemplo: “[...] *não têm acrescentado muito. Formações repetitivas, alguns eixos da Língua Portuguesa não contemplam todas as visões e não têm formação para as demais Disciplinas*” (P5-E2).

Essa fala nos aponta para alguns caminhos a serem repensados. Primeiro, rever a organização dos conteúdos, pois alguns professores alegam repetições; segundo, possibilitar uma visão mais ampla das teorias e autores abordados e, por último, e não menos importante, o fato de que as formações, do 1º ao 5º ano, abordam apenas as disciplinas de Português e Matemática. As demais disciplinas, mesmo sendo contempladas como obrigatórias no Currículo dos anos mencionados, ficam do lado de fora das formações.

Sobre esse aspecto, recorremos a Hypolito (2011), o qual, ao se referir sobre à interferência neoliberal no processo de precarização da educação, reflete que o controle, outrora desenvolvido por supervisores que fiscalizavam o trabalho docente, hoje é desenvolvido “[...] via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (p. 73).

E, na prática, essa interferência vai ao encontro da fala dos professores, os quais mencionam que determinadas disciplinas curriculares, não avaliadas em avaliações externas, geralmente são ignoradas ou não têm o devido acompanhamento pedagógico nos espaços de formação continuada.

Ainda sobre a mesma questão, um elemento comum mencionado como positivo na formação, por quatro professores da Escola 1 e quatro professores da Escola 2, foi a importância dos momentos de troca de experiências entre seus pares. Seguem alguns trechos que denotam essa afirmativa:

Tem um peso, não saímos como chegamos. A troca de experiências exitosas com os colegas têm uma contribuição. A fala dos colegas é motivação (P2-E1)

O que gosto é a troca de experiências com professores da mesma série, o resto é muito repetitivo (P3-E1)

Foi importante ao longo do tempo... hoje a gente aprende mais na hora da troca de experiências com os colegas do que com o formador (P6-E1)

Considero mediana. Algumas contribuem mais e outras fogem da realidade. É bom ver o relato dos colegas e as dicas (P1-E2)

Com certeza o que eu mais gosto é a troca de experiência e a contação de história” (P4- E2)

Essas falas nos mostram que, mesmo diante de uma análise não muito favorável, grifo dos professores, sobre a Formação Continuada, os momentos de trocas de experiências colaborativas foram citados de forma muito recorrente e nos apontam a necessidade de maior protagonismo dos docentes nas formações realizadas pela SME.

Tardif (2014) discorre sobre o conjunto de saberes de formação profissional docente, para ele, o educador deve ter, além dos saberes da formação inicial, os seguintes: os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes experienciais são os mais evidenciados por Tardif, pois eles não são transmitidos por instituições, mas são desenvolvidos durante a prática docente assim como mencionado por alguns professores entrevistados.

Esses saberes são específicos de cada professor e se desenvolvem na rotina pedagógica. Segundo Tardif (2014, p. 39), “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de “*habitus*” e de habilidades, de saber fazer e saber-ser”.

Na mesma perspectiva de Tardif, Nóvoa (2019) enfatiza a necessidade de a formação de professores ser plural. Segundo Tardif (2014), no processo de formação docente, são válidas fontes: da formação acadêmica, das disciplinas escolares, dos currículos, das interações com colegas e, principalmente, da experiência adquirida no cotidiano da profissão. O autor afirma que “os saberes

docentes são plurais, compósitos, provenientes de diversas fontes e de diferentes momentos da história de vida e profissionalização dos professores” (Tardif, 2014, p. 36). Essa multiplicidade revela que o conhecimento do professor não se restringe ao que é aprendido na universidade, mas é constantemente reconstruído no exercício da docência em diálogo com a realidade escolar e com os desafios da prática pedagógica.

Em síntese, as concepções docentes sobre a política de formação revelam tensões entre o ideal formativo e a prática institucional. Embora reconheçam a importância da formação continuada, os professores percebem limitações estruturais e metodológicas que comprometem sua efetividade, especialmente pela ausência de diálogo, pela repetição de conteúdos e pelo distanciamento das reais necessidades escolares. Essa constatação reforça a necessidade de repensar a formação docente como processo emancipatório, pautado na práxis e na participação crítica dos educadores, conforme propõem Freire (2022) e Saviani (2009).

Nesse primeiro bloco de questões pesquisamos sobre a motivação e a percepção dos professores sobre a Formação Continuada, detivemo-nos em elementos da análise de conteúdo e da análise de contexto, propostos pela avaliação em profundidade. Na próxima seção, abordamos como as concepções e práticas têm sido incorporadas no planejamento e na rotina pedagógica dos professores a partir das contribuições das formações.

6.3 A Formação Continuada aplicada à prática pedagógica

Nesta seção, abordamos questões pertinentes à Categoria 2: Relação teoria e prática da formação que responde ao objetivo 2 da nossa pesquisa: “analisar, a partir da voz dos professores, a relação entre teoria e prática voltada para o fazer pedagógico”. E questões relacionadas à Categoria 3: Incorporação ao planejamento e à atuação que está diretamente ligada ao objetivo 3 da pesquisa: “refletir sobre como a formação de professores tem sido incorporada ao processo de planejamento e atuação dos docentes”. A ideia é compreender como os conteúdos e metodologias discutidos nas formações da SME têm sido incorporados à rotina pedagógica e quais contradições emergem desse processo.

Quadro 10 – Incorporação das contribuições da formação no planejamento

Aplicação nos planejamentos	Escola 1	Escola 2
Aplica	02	01
Aplica adaptando	08	05
Não aplica	0	02

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

Os dados sintetizados no Quadro 10 permitem observar o grau de apropriação dos conteúdos formativos pelos docentes no momento do planejamento escolar. Ao analisar o referido quadro, constatamos que apenas 03 professores respondem diretamente sobre a aplicação das formações em seus planejamentos; 13 dos entrevistados afirmaram a necessidade de adaptação do material estudado, pois este não corresponde às realidades vivenciadas nas escolas em que os docentes atuam e, por último, 02 professores disseram que não incorporam as formações aos seus planejamentos.

A predominância de respostas que indicam a “aplicação adaptada” sinaliza a distância entre a proposta formativa e a realidade concreta das salas de aula. Esse movimento de adaptação revela, segundo Pimenta (2012), o esforço docente em transformar prescrições em práticas significativas, reafirmando a escola como espaço de mediação entre as políticas educacionais e a experiência vivida.

Uma das respostas nos intrigou, a saber: *“Utilizei apenas uma vez”* (P5, E2), pois se trata de alguém que já está na Rede Municipal. O professor mencionou a falta de sentido técnico ao afirmar que não incorpora elementos da formação em sua prática, além disso, falou sobre o esvaziamento do material da formação que não atende a demandas técnicas, práticas e nem políticas.

Essa foi a nossa entrevista mais longa, ouvimos atentamente, e a impressão que nos dava é que há muito ele precisava ser ouvido, não de qualquer forma, mas atentamente. De acordo com ele, é necessária uma revisão dos conteúdos, autores e abordagens pedagógicas, ampliando inclusive o repertório sobre alfabetização e letramento, pois, em sua fala, é recorrente nas formações uma única abordagem e um único método.

O que P5-E2 refletiu dialoga de forma mais diretiva com uma de nossas autoras de referência, Ligia Martins, a qual defende que o papel da educação é promover o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, superando a visão tecnicista de mero reproduzidor de práticas. Segundo Martins (2007), formar professores é formar “sujeitos conscientes de sua prática social”, capazes de compreender a educação como um ato político e transformador.

Essa análise converge com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende o trabalho educativo como mediação entre o conhecimento elaborado historicamente e o desenvolvimento das capacidades humanas. Assim, a formação docente deve instrumentalizar o professor para compreender as contradições sociais e atuar nelas de forma transformadora (Saviani, 2009).

Compartilhamos dessa percepção de formação e educação e do fato de a teoria ser indispensável à prática educativa, pois instrumentaliza o professor no processo que envolve ação, reflexão, análise e reconstrução. Entendemos que, nesse movimento, há uma intencionalidade pedagógica, historicamente situada e transformadora.

Pimenta (2012) ressalta que a formação docente deve possibilitar ao educador compreender a escola como espaço de mediação e transformação social. A proposta da autora converge com o proposto por dois professores que participaram das entrevistas, é necessário que o processo formativo inclua nos debates políticas públicas, diversidade e democracia. Enquanto Martins (2007) enfatiza a dimensão política da formação, Pimenta (2012) amplia a discussão ao compreender a escola como lócus de práxis transformadora, em que o professor é sujeito de produção de conhecimento e não mero executor de diretrizes externas.

Foram enriquecedores e necessários os diálogos acerca da falta de sentido social e político das formações. É, na verdade, preocupante a ausência dessas temáticas no processo formativo, pois gera uma ideia de “formação neutra” que ignora as contradições da sociedade e da função social da escola.

As demais respostas obtidas nos revelam a dificuldade encontrada por boa parte dos professores em incorporar as formações às suas aulas devido à necessidade de adequá-las à realidade de cada turma. Essa questão nos traz um dado muito relevante sobre a necessidade de que o material utilizado nas formações esteja em maior consonância com a diversidade pedagógica encontrada na Rede Municipal.

Sobre essa questão, temos alguns trechos para análise:

Quando dão algumas estratégias, eu procuro utilizar nas aulas (P5, E1)

Procuro adaptar para a realidade da minha sala e aplicar... (P10, E1)

A parte teórica tento transformar em práxis. A PMF investe muito em experiências práticas e as trago para a minha realidade. (P4, E1)

Por meio da troca de experiências e discussões consigo alinhar o planejamento às reais necessidades dos meus alunos, no entanto, ressalto, com dificuldades. Sempre faço um plano B pois acontece de internet ineficaz, material que demora a chegar na escola e outros problemas que dificultam a ação planejada (P8, E2)

Não utilizo. O meu trabalho não está distante do que é esperado (P2, E2)

Se a formação não tiver envolvido exemplos de atividades práticas, tenho dificuldades de incorporar ao planejamento (P6, E2)

Gatti (2008, p. 57) destaca que o conceito de formação continuada “ora se restringe ao oferecimento de cursos estruturados e formalizados após a graduação, ora é tomado de modo amplo e genérico, como qualquer atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional”. De acordo com os professores entrevistados, as abordagens teóricas utilizadas nas formações continuadas têm tido caráter mais amplo, o que dificulta a adaptação e utilização na prática pedagógica.

Essa diversidade de significados revela a falta de clareza e de coerência das políticas educacionais no Brasil. Segundo a autora, “muitas das iniciativas públicas de formação continuada adquiriram características de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento” (Gatti, 2008, p. 58), o que evidencia o caráter remediativo dessas ações, voltadas a suprir lacunas da formação inicial deficiente.

Tardif (2014) nos propõe uma reflexão acerca do trabalho do professor, o qual difere de técnicos e cientistas que trabalham apenas com modelos. Segundo o autor, o docente:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os “habitus” (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (Tardif, 2014, p. 49).

Para o autor, a prática docente se revela como elemento relevante no processo formativo, ou seja, determinadas situações, apesar de se mostrarem desafiadoras, concretizam-se como formadoras e alguns programas de formação são meramente técnicos.

Gatti (2008, p. 59) observa que “alguns programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores”, o que foi evidenciado na fala de muitos professores e dificulta a consolidação de mudanças efetivas em suas práticas. Dessa forma, conclui-se que as políticas de formação continuada ainda necessitam de articulação com as necessidades reais da escola e dos professores, exigindo uma abordagem mais contextualizada, reflexiva e sustentada por políticas de valorização docente.

Quadro 11 – Elementos que dificultam colocar a formação em prática

Dificuldades	Escola 1	Escola 2
Material não adequado/adaptado	07	04
Tempo para organização do material	03	02
Número de alunos por sala	06	04
Espaço da sala de aula pequeno	01	0
Indisciplina	02	01
Falta de Material	01	01
Diversidade das turmas	05	04
Falta de apoio humano	0	01
Formações já prontas (“engessadas”)	01	01

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

*Observação: alguns professores citaram mais de uma opção no quadro 10.

As dificuldades relatadas pelos docentes constituem uma subcategoria de análise, denominada “Condições objetivas e subjetivas de implementação da formação”, a qual permite compreender os entraves que se interpõem entre o ideal formativo e a prática pedagógica cotidiana.

De acordo com as respostas do Quadro 11, foram citados vários elementos em relação às dificuldades de implementação da formação na rotina escolar. Os itens

citados, de acordo com a quantidade de vezes, foram: material não adequado às turmas; o grande número de alunos por sala; a heterogeneidade das turmas, incluindo as especificidades das crianças com deficiência, que requerem intervenções específicas em cada caso; o tempo reduzido para organização e utilização do material; a indisciplina em sala de aula; a falta de recursos materiais; falta de apoio humano; formações “engessadas” e a limitação de espaço nas salas de aula.

A inadequação do material reflete o tensionamento entre currículo prescrito e currículo vivido, conforme discute Sacristán (2000), e evidencia as limitações de políticas formativas centralizadas. A análise das falas reforça o que Piovezan (2017) chama de intensificação e esvaziamento do trabalho docente, em que o professor é demandado a cumprir múltiplas funções sem tempo e condições para estudo, planejamento e reflexão. Tal cenário também amplia o risco de adoecimento e fragmentação da identidade profissional.

A ênfase nas questões emocionais evidencia que a formação continuada deve contemplar dimensões subjetivas e coletivas do trabalho docente, não apenas conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, a perspectiva freireana de formação integral – que une afeto, reflexão e compromisso ético – torna-se fundamental para o fortalecimento da profissão.

A partir das palavras dos professores:

A realidade complexa da sala de aula; turmas heterogêneas, alunos com defasagem de aprendizagem, excesso de tarefas e o distanciamento entre o que é discutido nas formações e os desafios concretos (P8, E2)

A escassez de tempo para planejar. Embora ele exista, devido às demandas de projetos e avaliações, o tempo não permite um aprofundamento e incorporação da teoria à prática efetiva. Apenas ideias de atividades são realmente incorporadas. O estudo das teorias acaba modificando a nossa prática, embora não consiga influenciar tanto na sistematização (P6, E2)

A rotina, o nível de conhecimento da turma e o elevado número de crianças por turma (P4, E1)

Algumas falas vão ao encontro do que afirma Piovezan (2017) sobre os principais elementos que caracterizam o fenômeno da precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas tendências produtivas, a saber: a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda de controle sobre o processo de trabalho e um forte movimento de alienação.

Concordamos com o autor, o qual menciona que a precarização do trabalho afetou diversas categorias de trabalhadores, desde aqueles do setor industrial, do

setor de serviços e as categorias conhecidas por realizarem um trabalho intelectual, entre as quais, a classe trabalhadora docente.

Hypolito (2011) reitera que as formas de controle e regulação que se processam nas formas gerencialistas de organizar a educação geram novas demandas, de tal forma que o professor sobrecarregado “passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho” (p.71).

Assim, o professor se sente culpado e, muitas vezes, frustrado por não conseguir os resultados esperados. De acordo com algumas entrevistas, em alguns meses específicos do ano, principalmente próximo às avaliações externas, alguns professores adoecem física e psicologicamente, pois trazem para si a responsabilidade de atingir resultados que não deveriam ser apenas seus, mas sim de todo o sistema de ensino.

A saúde mental foi citada como algo que deve ser “pensado” na formação continuada, pois cuidar da saúde mental e emocional é uma condição indispensável para a qualidade da prática pedagógica. O equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal favorece o bem-estar do professor e impacta diretamente no clima escolar e no aprendizado dos alunos.

Os professores precisam de tempo, tempo para se cuidar, tempo para estudar. Paulo Freire (2022, p. 30) nos instiga sobre: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. No entanto, como pesquisar e estudar sem tempo? Estudar no exercício da função tem se mostrado um desafio a várias categorias e, de uma forma bem específica, aos docentes que precisam se atualizar para atender não às demandas do mercado, grifo nosso, mas às demandas educacionais que se revelam de acordo com o tempo.

Uma das pessoas entrevistadas mencionou a dificuldade de não saber falar espanhol e o quanto isso tem impactado o seu trabalho, pois a escola tem recebido refugiados venezuelanos e algumas dessas crianças não são alfabetizadas e não falam a língua portuguesa. Essa situação evidencia as particularidades de cada comunidade, escola e o quanto precisamos ampliar nossas parcerias e redes de apoio com as Universidades e redes de apoio.

No quadro a seguir, apresentamos algumas temáticas que foram citadas por contribuir com o processo de formação dos professores:

Quadro 12 – Temáticas abordadas que contribuíram para a formação docente

(Continua)

Temas citados	Escola 1	Escola 2
Leitura e produção textual	05	02
Consciência fonológica	02	0
Alfabetização e Letramento	03	02

Quadro 12 – Temáticas abordadas que contribuíram para a formação docente

(Conclusão)

Temas citados	Escola 1	Escola 2
Ensino de Matemática	02	01
Educação Socioemocional	01	0
Práticas de Leitura	01	02
Agrupamento Produtivo	01	01
Práticas de inclusão	02	01
Nenhum tema contribuiu	0	03

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

*Observação: alguns professores citaram mais de uma opção no quadro 11.

Um dos elementos mais mencionados nessa questão refere-se à leitura, os demais estão relacionados a formações práticas que contribuem diretamente com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, incluindo os desafios da educação inclusiva.

A formação em leitura, produção textual e letramento é um dos pilares fundamentais do processo educativo, pois é a base sobre a qual se desenvolvem as demais aprendizagens. A escola, ao assumir o compromisso de formar sujeitos críticos, criativos e participativos, precisa garantir que professores e alunos dominem práticas de linguagem que permitam compreender, interpretar e transformar a realidade.

Pensar sobre a leitura vai além da simples decodificação de palavras; ela envolve a construção de sentidos a partir de contextos culturais, sociais e históricos. De acordo com Freire (1989), ler é um ato político, pois implica interpretar o mundo antes mesmo de decifrar o texto. Por isso, o professor deve ser mediador de práticas

significativas de leitura, estimulando o contato com diferentes gêneros, linguagens e perspectivas.

Nesse contexto, a formação docente desempenha papel crucial. O professor precisa dominar não apenas os conteúdos de língua portuguesa, mas também estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento do letramento dos alunos. A formação continuada, os grupos de estudo e as trocas entre pares são caminhos importantes para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma escola que forme leitores e escritores fluentes.

Outro aspecto mencionado como carente de formação foi a questão da inclusão, não na teoria, como afirmaram alguns professores, mas na prática e oportunizando não somente o acesso à escola, mas o seu desenvolvimento e a sua permanência.

Na prática, cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas, adaptar materiais, utilizar recursos de acessibilidade e promover atividades colaborativas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Para isso, a formação contínua precisa contribuir e dar subsídios para que os professores possam trabalhar de forma interdisciplinar e colaborativa. Todo esse processo requer tempo, estudo e apoio dos demais segmentos da escola.

É necessário que a gestão escolar promova uma cultura de inclusão, garantindo apoio pedagógico, infraestrutura adequada e envolvimento da comunidade escolar. Porém, ressaltamos que essa gestão precisa ser inicialmente no âmbito municipal, pois, em uma das escolas pesquisadas, depois que uma parte da escola teve de ser demolida, observamos que os espaços físicos ficaram muito restritos e multifuncionais, inclusive, no momento não há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, de acordo com professores e coordenação, dificulta o trabalho e algumas intervenções com as crianças atendidas pelo AEE.

De acordo com o Fortaleza (2024, p. 33): “[...] para ampliar as condições de aprendizagem, é necessário criar condições apropriadas para ações pedagógicas adequadas dentro dos espaços escolares”. Compreendemos que, por se tratar de uma ação necessária e complexa, SME, Distritos de Educação, Unidades Escolares e seus colaboradores, todos precisam estar a serviço dessa ação.

Quadro 13 – Investimento em outras formações

Investimento em outras formações	Escola 1	Escola 2
SIM	06	07
NÃO	04	01

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

No quadro 13, vimos que a maioria dos professores investe em algum tipo de formação, no total foram 13, enquanto 05 mencionaram que não estão investindo em outras formações, dos quais 02 professores alegaram dificuldades em estudar: 01 mencionou questões de saúde e a outra pessoa falou sobre não ter tempo suficiente para estudar.

Dentre os cursos *stricto sensu* e *lato sensu* mencionados estão: Alfabetização e Construção Fônica; Avaliação Continuada; Neurociências; Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola; Educação Inclusiva; Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. A maioria desses cursos são ministrados pelo MEC, outros pelas Universidades: UFC e UECE.

Para Freire (1996), o educador é um ser em permanente formação, pois “ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, 1996, p. 52). O ato educativo, segundo o autor, deve se basear no movimento ação e reflexão para que o professor compreenda sua prática como um espaço de transformação social.

As respostas obtidas nessa questão nos fornecem dados de como os professores têm buscado suprir suas necessidades de formação continuada na Educação Básica, ampliando outras perspectivas de formação e atuação docente nos Cursos de Graduação e Pós-graduação.

Freire, um de nossos autores de referência, valoriza o saber que nasce da experiência e da convivência com os educandos. Ele afirma que “não há docência sem discência”, pois ensinar e aprender são movimentos inseparáveis (Freire, 1996, p. 25). Desse modo, a formação docente, para o autor, deve propiciar o diálogo e a consciência crítica, rompendo com modelos prontos e “engessados”, como os criticados por alguns professores da pesquisa.

Ao final da entrevista, perguntei a cada professor /professora se gostaria de fazer mais alguma consideração, eis algumas das reflexões e encaminhamentos apresentados:

Gostaria que tivessem um olhar mais prático para a sala de aula, levando em conta as especificidades de cada série. Ex: letramento inclusive das crianças atípicas, e demais limitações de aprendizagem. (P7, E1)

A formação de professores deveria ter um nível de autonomia maior, escolher o que ele necessita estudar e seria muito importante uma parceria com as Universidades e não com as Editoras. Creio que essa parceria seria interessante para ambos os lados. (P4, E1)

A Educação é uma Ciência...é necessário acompanhar os novos autores, importante se atualizar...; ajuda o professor a se manter saudável, evitar o adoecimento de professores e cuidar da saúde mental. Temos muitos problemas na sala de aula, é preciso instrumentalizar o professor para trabalhar as questões comportamentais dos alunos. (P6, E1)

Sugestão de um aplicativo para formações; Formação para todas as Disciplinas e não somente Português e Matemática; A Universidade está muito distante da Rede Pública, seria muito importante que ela continuasse parceira no processo de formação continuada. (P5, E2)

Alternar formações presenciais e on-line. O acesso é difícil, não tenho transporte. O on-line ficaria disponível e com possibilidades de maior fixação. É muito cansativo ir em dois turnos. (P1, E2)

Na formação há um momento de escuta, mas não tem encaminhamentos...não me sinto ouvida (P2).

Em um cenário educacional marcado por desafios estruturais, excesso de demandas e políticas muitas vezes distantes da realidade da sala de aula, torna-se essencial reconhecer a importância de os professores se sentirem ouvidos. Mais do que executores de currículos, os docentes são sujeitos que vivem diariamente as contradições, dificuldades e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, suas vozes, muitas vezes, são silenciadas por decisões impostas de forma vertical, as quais desconsideram o conhecimento pedagógico construído na prática. Ouvir o professor, portanto, é reconhecer seu papel como protagonista na construção de uma educação democrática e significativa.

A ausência de escuta ativa aos professores reflete um problema estrutural: a desvalorização histórica da docência. Segundo Paulo Freire (1996), “ensinar exige escuta” — e essa escuta não se limita à relação entre educador e educando, mas também deve ocorrer entre os próprios agentes do sistema educativo. Quando o professor é ignorado em espaços de decisão, planejamento e avaliação, o processo educativo perde sua essência dialógica.

Pesquisadores, como Bernadete Gatti (2008) e Álvaro Hypolito (2015), também apontam que a falta de voz e de reconhecimento docente contribui para a precarização do trabalho e para o desânimo profissional, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida. A escuta pedagógica, portanto, não é apenas um

gesto simbólico: é uma prática de valorização, respeito e reconstrução coletiva da escola.

Garantir que os professores sejam ouvidos implica criar políticas educacionais participativas, espaços de diálogo nas escolas e formação continuada que considere suas experiências e saberes. Quando a escuta se transforma em prática institucional, surgem soluções mais adequadas à realidade, maior engajamento e sentido para o trabalho docente.

Ouvir o professor é também ouvir a escola, compreender suas dores e potencializar suas possibilidades. Em última instância, a escuta é o primeiro passo para uma educação verdadeiramente humana, democrática e transformadora — pois, como ensina Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Em síntese, após a análise das entrevistas, observando os elementos que compõem a trajetória institucional, os resultados dessa seção mostram que a formação continuada tem contribuído de modo fragmentado para a prática docente. As formações ainda não se configuram como espaços de produção coletiva de saberes, mas como repasses de conteúdos, muitas vezes, descontextualizados. No entanto, as falas dos professores evidenciam movimentos de resistência e recriação, nos quais a adaptação e o diálogo entre pares se transformam em práticas de autoformação crítica, expressão concreta da práxis docente.

Na próxima seção, abordamos as respostas sobre a formação continuada a partir da ótica da coordenação pedagógica.

6.4 A formação continuada na concepção dos gestores pedagógicos

Utilizamos o roteiro de entrevistas semiestruturadas, fazendo adaptações, com as duas coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Nosso intuito foi aproximar as questões a partir da análise dos professores e dos gestores pedagógicos sobre os mesmos elementos.

Após iniciar os trâmites estabelecidos pela Universidade e pela SME para dar entrada no processo e ter acesso à escola, fomos direcionados às diretoras e posteriormente à coordenação pedagógica de cada escola. Assim, conhecemos os espaços físicos das escolas e, em seguida, fomos apresentados aos professores. No

entanto, ressaltamos que foram elas, as coordenadoras pedagógicas, que acolheram inicialmente a nossa pesquisa.

A análise das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas busca compreender o papel desses sujeitos na mediação entre as políticas de formação e as práticas escolares. Essa perspectiva amplia a análise anterior, permitindo observar as convergências e dissonâncias entre a percepção dos professores e a dos gestores sobre a formação continuada da SME.

As entrevistas com as coordenadoras foram praticamente as últimas, visto que o ativismo da dinâmica escolar sempre impedia uma conversa mais longa, as demandas não paravam e sempre havia algum aluno ou profissional para atender, situação compreensível e comum nas unidades escolares. Iniciamos o diálogo com as perguntas sobre participação, motivação e relevância da formação continuada, e as respostas foram as seguintes:

Quadro 14 – Sobre participação, motivação e relevância da formação para as coordenadoras

Coordenadora	Participação	Motivação	Relevância
Escola 1	<i>“Sempre participo e gosto muito”</i>	<i>“Os temas são voltados à prática” Eu gosto de aprender, me sinto motivada”</i>	<i>“Aprendizagem. Melhorar a minha prática”</i>
Escola 2	<i>“Eu vou e participo, mas acredito mesmo em formação na escola. Lá não acho muito prático”</i>	<i>“Eu gosto de receber conhecimento. “ “Só é ruim ter que sair da escola”</i>	<i>“Conhecimento sempre agrega”</i>

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

As respostas indicam que as coordenadoras reconhecem a importância das formações promovidas pela SME, mas demonstram preferência por atividades desenvolvidas na própria escola, mais próximas da realidade e das demandas do corpo docente. Essa percepção reforça a relevância da formação em contexto, defendida por Imbernón (2011), que valoriza o coletivo escolar como espaço formativo privilegiado.

De acordo com as respostas, as coordenadoras gostam de aprender e entendem que a formação agrega valores, uma delas cita que se sente motivada a ir, mas a outra prefere as formações desenvolvidas na escola, muitas vezes desenvolvidas pelo núcleo gestor e, de uma forma mais específica, pela própria coordenação.

Uma das entrevistadas cita que os temas da formação continuada para coordenação pedagógica estão voltados à prática, porém, a outra compreende que refletir sobre as demandas específicas da escola em que trabalha, na própria unidade, é mais prático e voltado para questões mais específicas da instituição de ensino.

A pergunta seguinte foi: “Como você incorpora as contribuições da formação continuada no planejamento?” As respostas foram as seguintes:

Coordenadora Escola 1- *“Sempre repasso através das reuniões, planejamentos e formações. Algumas vezes faço adaptações.”*

Coordenadora Escola 2- *“Seleciono o que é mais prático e sempre repasso aos professores”*

As respostas demonstram que ambas incorporam as formações em contexto, ministradas pela SME, às suas próprias formações na escola. Elas são chamadas de formação em contexto, pois acontecem na própria escola e de acordo com as coordenadoras, além disso, os conteúdos são adaptados, por elas, às realidades das escolas em que atuam.

Durante a entrevista, as coordenadoras relataram sua rotina, marcada pela multiplicidade de tarefas, que inclui, desde o acompanhamento dos planejamentos até a condução de oficinas pedagógicas e intervenções a partir dos resultados das avaliações internas. Além de realizar as formações, elas também acompanham os planejamentos semanais dos professores e realizam oficinas chamadas de “Conhecer para Intervir”, as quais são momentos de análises de resultados de avaliações diagnósticas realizadas três vezes ao ano pela SME: inicial, intermediária e final. Ao final de cada aplicação das avaliações de Português e Matemática, período determinado em calendário único pela Secretaria de Educação, o Núcleo gestor e os professores se debruçam na análise desses resultados e realizam intervenções pedagógicas para sanar e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Esse relato evidencia o papel mediador e articulador da coordenação pedagógica. Para Libâneo (2013), o coordenador é o agente que assegura a unidade

entre planejamento, execução e reflexão coletiva das práticas docentes, sendo peça-chave para a concretização de uma formação continuada efetiva.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) agente que articula momentos de estudo, planejamento coletivo, análise de resultados e trocas de experiências. Essas ações permitem que o professor se reconheça como sujeito de sua própria formação, desenvolvendo autonomia profissional e senso de pertencimento. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes se constroem na experiência e no diálogo entre teoria e prática — e é exatamente essa articulação que o coordenador tenta promover nas escolas.

A pergunta seguinte foi a seguinte: “Que temáticas abordadas pela SME têm contribuído no seu processo de formação?” As respostas são demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 15 – Sobre temáticas relevantes para a coordenação pedagógica

Coordenadora Escola 1	Coordenadora Escola 2
<i>“Gestão de resultados e análise”</i> <i>“Clima Escolar”</i> <i>“Estudos de caso”</i> <i>“Gestão de sala de aula”</i>	<i>“Competências socioemocionais”</i> <i>“Material de apoio ao professor”</i> <i>“Gestão de resultados”</i>

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

As coordenadoras ressaltaram a importância dos temas acima, pois afirmaram que, por meio deles, tiveram mais elementos teóricos e práticos para o planejamento com os professores e para ajudar em questões mais específicas de determinado grupo ou indivíduo da escola.

As duas citam a importância das formações que abordam a “*gestão de resultados*”, visto que, nas duas últimas décadas, as gestões estadual e municipal têm investido nessa abordagem educacional, na qual o foco corresponde aos resultados obtidos de acordo com o desempenho dos alunos. Embora as formações sobre gestão de resultados possam contribuir para o monitoramento das aprendizagens, sua ênfase excessiva em índices e metas aproxima-se da lógica gerencialista das políticas neoliberais. Conforme Hypolito (2011) e Saviani (2011), essa racionalidade técnica

tende a subordinar o trabalho pedagógico a parâmetros de eficiência e produtividade, enfraquecendo sua dimensão humanizadora.

No Ceará, ela foi implementada de forma sistemática a partir dos anos 2000, integrando planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas. O princípio central é que cada órgão do governo deve atuar com metas, indicadores e acompanhamento sistemático.

É importante reconhecer os avanços educacionais propiciados pelos investimentos realizados na educação, porém, é importante estarmos atentos ao que tem acontecido no nosso sistema educacional, não podemos reduzir a educação a resultados de avaliações externas. Hypolito (2011) nos instiga a refletir qual o real objetivo destas, de acordo com o autor, no início das políticas educativas neoliberais, existia a tentativa de induzir a educação a assemelhar-se aos métodos e práticas de mercado, e, de certa forma, isso vem ocorrendo a partir do controle curricular, dos testes padronizados e dos índices de desempenho, regulando os sistemas de ensino.

Acreditamos numa educação baseada no diálogo, na construção do conhecimento entre professores e alunos, na reflexão e na criticidade, algo que transcende o mecanicismo. As avaliações padronizadas geralmente não nos ajudam a “ler o mundo”. Como mencionado em outro capítulo, precisamos ver o trilho e perceber que podemos ir além, para alguns ele pode ser o fim, o limite, mas para outros ele é apenas o começo de uma longa viagem, pessoal e intransferível.

Retomando a análise dos saberes referentes à formação continuada, as coordenadoras citaram alguns temas que requerem aprofundamento, pois, de acordo com elas, envolvem situações desafiadoras na rotina escolar, resumidamente, são eles:

formações na área da inclusão, incluindo práticas pedagógicas para as crianças com deficiência; conhecimento e estudo prévio dos materiais pedagógicos enviados pela SME às escolas; mediação de conflitos; desenvolvimento de linhas de estudo, às vezes não há conexão entre as formações e para quem está há muito tempo, alguns temas são muito repetitivos e construção coletiva do calendário escolar, nós nunca opinamos sobre isso, apenas executamos

As inquietações das coordenadoras vão ao encontro de algumas demandas citadas pelos professores, ou seja, novamente é mencionada a necessidade de ser ouvida, de se sentir participante não só da execução, mas também no planejamento das ações. E acrescentam outros componentes que podem contribuir ainda mais com o processo formativo da coordenação pedagógica da Rede Municipal.

A gestão de conflitos foi mencionada pelas duas coordenadoras, como vemos também na próxima questão, ela é um ponto sensível do trabalho da coordenação. Ao atuar como mediadora entre a direção, os professores, os alunos e as famílias, a coordenação pedagógica precisa desenvolver habilidades socioemocionais e comunicativas.

A construção de um clima escolar pautado no respeito e na colaboração é um processo desafiador, o qual exige paciência e empatia. Segundo Alarcão (2001), o coordenador deve promover uma cultura reflexiva, em que o diálogo se torne instrumento de transformação das práticas e das relações escolares.

Os gestores geralmente auxiliam e cuidam de todos na comunidade escolar, além de mediar os conflitos e acolher as suas angústias. No entanto, quem cuida dos gestores? Esse não é o foco da nossa pesquisa, mas ao ouvir professores e coordenadoras nos sentimos impelidos a pensar na saúde dos professores, pensar formação também é pensar no bem-estar dos docentes.

A sobrecarga e a ausência de políticas de cuidado voltadas aos gestores pedagógicos reforçam a necessidade de compreender a formação continuada como um processo coletivo de humanização. Conforme destaca Martins (2007), o desenvolvimento profissional exige condições materiais e simbólicas que preservem o sentido do trabalho educativo como prática social transformadora.

Na sequência da entrevista, a questão seguinte foi: “Existe algum elemento(s) que dificulte a implementação das teorias abordadas na formação continuada em sua prática pedagógica? Se sim, cite exemplos”.

Quadro 16 – Sobre as dificuldades de implementação da formação pelas coordenadoras

Coordenadora Escola 1	Coordenadora Escola 2
<p><i>“Muitas demandas ao mesmo tempo, incluindo falta dos professores”</i></p> <p><i>“Interrupções constantes”</i></p> <p><i>“Muitos projetos ao mesmo tempo”</i></p> <p><i>“Falta de local adequado por causa da demolição, não temos sala de coordenação e nem sala dos professores... todo mundo</i></p>	<p><i>“Tentar adaptar as formações às condições do grupo”</i></p> <p><i>“Tempo corrido”</i></p>

<i>junto na biblioteca”</i>	
-----------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa.

Nas falas das coordenadoras, percebe-se que a dinâmica escolar dificulta os momentos de formação e planejamento, o tempo foi citado por ambas as coordenadoras. Mencionou-se a adaptação do material formativo à realidade escolar, o que é compreensível ao pensarmos nas especificidades de cada Distrito de Educação e de cada escola, em rede ampla como a de Fortaleza.

As respostas nos trazem questões que envolvem recursos humanos e estruturais. Na falta de professores, geralmente, cabe à coordenação assumir a turma e fica ainda mais difícil quando a falta é em número maior; no caso da estrutura, a escola citada passou por processo de requalificação e, devido a problemas na estrutura, teve 50% do prédio demolido, o que limitou bastante os espaços de atendimento da escola.

De acordo com Libâneo (2013), o coordenador pedagógico é um mediador do processo educativo e um articulador do projeto político-pedagógico da escola. Contudo, uma das dificuldades mais recorrentes é o acúmulo de funções, incluindo substituição dos professores, em caso de faltas e outras demandas burocráticas, como: elaboração de relatórios, preenchimento de planilhas e atendimento a exigências externas das secretarias de educação.

Na entrevista, perguntamos se as coordenadoras têm realizado algum investimento em outras formações paralelamente à formação ofertada pela SME. Uma delas finalizou o Mestrado em Educação neste ano e a outra está cursando Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas.

Retomando o quadro de apresentação inicial, as duas coordenadoras apresentam experiência em sala de aula, em gestão escolar e, mesmo assim, continuam investindo em outras formações acadêmicas; profissionais que, mesmo diante do acúmulo de várias funções dentro e fora da escola, se mostraram entusiastas e colaboradoras ativas da educação pública. Como mencionado pela Coordenadora da Escola 2: “*Eu acredito na escola pública*”.

Como afirma Libâneo (2013), a função do coordenador só se realiza plenamente quando há espaço para o diálogo, a escuta e a construção compartilhada de saberes pedagógicos. Esse espaço para uma relação dialógica é citado pelas

coordenadoras como um espaço que precisa ser qualificado pela SME, para que haja um movimento realmente democrático.

Em síntese, a análise das entrevistas com as coordenadoras revela convergências com as percepções dos professores: ambas as categorias reconhecem a relevância da formação, mas denunciam sua fragmentação, a repetição temática e a falta de escuta institucional. O papel mediador das coordenadoras emerge como fundamental para aproximar teoria e prática, desde que lhes sejam garantidos tempo, condições de trabalho e autonomia intelectual. Esses resultados evidenciam que a consolidação de uma política de formação continuada emancipadora depende do fortalecimento das instâncias escolares como espaços de produção e partilha de saberes.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais, sintetizando as principais contribuições e desafios identificados no percurso da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada *Saberes da formação continuada a partir da narrativa docente: avaliação dos avanços e desafios na rede municipal de Fortaleza (Ce)* teve como objetivos avaliar as concepções e saberes incorporados no processo de formação continuada, analisando, a partir das narrativas docentes, a relação entre a teoria e a prática, refletindo como a formação tem sido incorporada à prática pedagógica.

Os dados coletados foram analisados a partir dos eixos da avaliação em profundidade: Análise de Conteúdo, Análise de Contexto, Trajetória Institucional e o Espectro Temporal e Territorial, os resultados nos direcionam a elementos importantes acerca do processo de formação de professores enquanto uma política pública de educação no município de Fortaleza, pois a formação de professores tem sido tema constante na pauta das políticas educacionais a partir da Lei n.º 9394/1996, marco dos programas de formação docente no País.

A LDB é respaldada pelo princípio da Constituição Federal no que se refere à valorização dos profissionais da educação e à implementação de uma base curricular comum (Brasil, 1988). Partindo do que determina a LDB, a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) regulamenta a Portaria n.º 204/2014 que estabelece diretrizes para a realização da formação continuada e estimula programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento dos servidores e valorização dos professores.

A partir desse documento, os professores da Rede Municipal de Fortaleza passaram a ter o processo de formação continuada assegurado e sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza.

Consideramos os avanços resultantes da busca pela normatização histórica do “fazer pedagógico docente”, porém, não podemos deixar de mencionar os muitos desafios e conflitos de interesse de ideais que permeiam a educação brasileira e se refletem nos documentos norteadores e consequentemente nas formações docentes.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza, foram entrevistados dezoito professores do 1º ao 5º ano e duas coordenadoras pedagógicas, uma de cada escola. Após o período de pesquisa nas escolas, coletamos o material, fruto das entrevistas e gravações, e organizamos a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para facilitar a compreensão dos dados, as respostas das coordenadoras foram contempladas na análise geral das questões/categorias. Tendo como objetivo específico 1 – Compreender a atual política de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e partindo das respostas obtidas, foi estabelecida a categoria 1 de análise: concepções sobre a atual política de formação da SME.

Três questões abordaram a motivação, a participação e a relevância da formação para os professores. No campo da motivação, obtivemos respostas distintas, a aprendizagem e a obrigação tiveram destaque entre as respostas, porém também foram mencionados: troca de experiência, garantia de direito e certificação. Com relação à participação, a maioria disse participar ativamente, outros mencionaram que depende do tema e um grupo menor disse que tenta participar. Sobre a relevância da formação, a maior parte disse que a formação é mais ou menos relevante, além disso, foram feitas várias ressalvas, outros disseram que é relevante e um grupo menor disse não ser relevante.

Diante desses resultados, constatamos que uma parte dos professores se sente motivado a participar das formações, e a outra parte vai por obrigação; a maior parte disse participar da formação ativamente e afirmou que as formações têm sido mais ou menos relevantes.

Dentre as ressalvas, temos que as formações “*fogem da realidade*”, não estão contextualizadas com a vivência das escolas; “*são repetitivas*”; as formações “*são engessadas*”, ou seja, não há mudanças; alguns professores questionaram que há apenas formação para Português e Matemática, as outras disciplinas são ignoradas do processo de formação, apesar de serem componentes curriculares obrigatórios; a crítica mais contundente foi sobre a limitação de comunicação, o fato de não se sentirem ouvidos e valorizados no processo de planejamento das formações em relação às suas ideias, suas angústias, e isso repercute diretamente no processo de formação, porque, para alguns, o dia da formação é o dia do desabafo, e, de acordo com eles, sem encaminhamentos pela SME ao que é dito.

Há elementos de uma formação nos moldes do tradicionalismo: reprodutiva e tecnicista. Os docentes anseiam por uma formação crítica e dialógica, na qual o professor é sujeito ativo e reflexivo.

É necessário romper com alguns padrões de formação meramente reprodutivos. Um aspecto positivo mencionado sobre as formações: foi o momento informal de troca de experiências entre os professores, essa prática precisa ser mais valorizada no processo de formação, pois favorece o movimento de reflexão e reconstrução sobre a ação docente.

Na visão de Tardif (2005), os professores são agentes de transformação da sociedade e, diante de tão relevante papel, necessitam ter a sua formação cada vez mais consolidada.

A questão seguinte responde ao objetivo específico 2 – Analisar, a partir da voz dos professores, a relação entre a teoria e a prática voltada para o fazer pedagógico, a qual está associada à categoria 2: relação teoria e prática.

Sobre essa questão, os professores citaram alguns temas abordados nas formações continuadas que propuseram reflexões e práticas mais satisfatórias. Dentre os citados, os mais recorrentes foram: práticas de leitura; produção textual; alfabetização; letramento e temas relacionados à inclusão.

Destaca-se aqui a preocupação referente ao uso da linguagem. Para Vygotsky (1998), por meio da escrita, o sujeito organiza o pensamento, amplia seu repertório e se constitui como ser histórico.

As referências à leitura e à escrita, realizadas pelos professores, são essenciais porque, para além de habilidades técnicas, elas constituem práticas culturais e políticas que permitem ao sujeito compreender o mundo e intervir nele de forma crítica. De acordo com Paulo Freire (1988), a leitura do mundo é anterior à da palavra, o ato de ler vai muito além da decodificação de letras: é um processo de interpretação da realidade e de construção de sentido.

No último bloco de questões, respondemos ao objetivo específico 3 – refletir como a formação de professores tem sido incorporada ao processo de planejamento e atuação docente, a partir dele temos a categoria 3 – Incorporação do planejamento à atuação.

A maior parte dos professores respondeu que incorpora parcialmente parte das formações aos seus planejamentos, pois, de acordo com eles, o material utilizado nas formações não está adequado às suas realidades; apenas três professores

disseram utilizar e dois não utilizam, de acordo com esses últimos há um “*engessamento teórico, prático e político no que é abordado*”.

Dentre as dificuldades apontadas, além do material pedagógico apresentado nas formações não ser adequado às turmas, é necessário tempo para adaptar e produzir material para grupos distintos. Outro elemento citado foi a grande heterogeneidade das turmas, os diferentes níveis de aprendizagem e, em particular, as crianças atípicas, que requerem atividades bem específicas de acordo com suas necessidades. Por último, a dificuldade em incorporar as formações à prática se dá pelo grande número de alunos por sala, o que, de acordo com os professores, gera uma série de problemas, desde espaço limitado para atividades diversificadas a questões de indisciplina pela proximidade das cadeiras.

Hypolito (2012) afirma que não podemos pensar em qualidade, sem investir nas condições adequadas de trabalho. Essa percepção sobre a crise educacional não é apenas relativa à aprendizagem dos alunos, mas às condições de trabalho dos professores: salários baixos, horários extensos, falta de infraestrutura e falta de reconhecimento, isto é, as péssimas condições e jornada de trabalho têm aumentado ainda mais a precarização do trabalho docente.

A partir das narrativas docentes, constatamos que algumas abordagens, durante o processo de formação, estão desvinculadas das condições concretas das escolas pesquisadas.

De modo geral, os resultados desta pesquisa revelam uma formação continuada marcada por avanços institucionais, mas ainda limitada por contradições estruturais e ideológicas. A voz dos professores e das coordenadoras evidencia tanto fragilidades quanto potencialidades, demonstrando que a transformação desse processo exige políticas participativas, sustentadas em bases teóricas críticas e na valorização efetiva do trabalho docente.

Acreditamos que a formação de professores é um processo que deve articular dimensões técnicas, humanas, sociais e políticas, articulando uma prática docente comprometida com a transformação social.

Os resultados da pesquisa convergem com a percepção da autora no que diz respeito aos avanços no processo de formação docente, há 25 anos, era apenas uma ideia, hoje, uma política pública em desenvolvimento. Apesar das ressalvas, demonstra caráter mobilizador e potencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas diante dos constantes desafios, para tal não pode perder o foco na

identidade docente, compreendendo que os desenvolvimentos pessoal, profissional e político são indissociáveis.

A formação continuada é um direito do professor, e, de acordo com o que vimos, os docentes anseiam por ela, mas para tal, é necessário garantir condições de trabalho e uma formação docente que dialogue com os professores e com os seus anseios.

Não precisamos de um esvaziamento técnico, prático e político proveniente das lacunas teóricas e da falta de sentido social e político nas formações docentes. Ignorar essas dimensões reduz o professor a expectador e executor de tarefas, o que reforça uma educação reprodutora das desigualdades sociais.

Acreditamos que é possível um processo permanente de formação docente, o qual seja crítico, histórico, em oposição à lógica neoliberal que tem atuado nas políticas educacionais; que seja capaz de superar as contradições e ajude os alunos a perceberem as desigualdades sociais e desenvolverem consciência e atitudes críticas para intervirem diretamente na construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada. Nessa perspectiva, será compartilhado um produto final, resultado da nossa pesquisa, com o intuito de contribuir com a agenda pública da SME de Fortaleza.

Sobreviver a uma realidade marcada pelas desigualdades sociais nos fez perceber o quanto cada pessoa (criança ou adulto) tem o direito de viver e de aprender que há vida, há possibilidades, há esperança, há educação e há professores. Esses são imprescindíveis, pois nos ensinam a ler as palavras, e há aqueles que nos encorajam a “ler o mundo”, esses transformam nossas vidas. Eles nos fazem acreditar que há espaço para nós na sociedade, nos mostram que os muros invisíveis podem ser transpostos e, assim, nos fazem entender que nós temos o direito de existir, resistir e, muito além de sobreviver, viver plenamente. Alguns deles nos trouxeram até aqui e nos ajudaram a ver o trilho e a entender seus lados, mas, para além disso, eles foram pontes e nos abriram um mundo de possibilidades e como também nos ensinaram a sonhar. Aqui, provavelmente, não é o fim.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A nobreza de Estado**: grandes escolas e espírito de corpo. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituições do Brasil**. Organização, revisão e feitura dos índices por Carlos Eduardo Barreto. São Paulo: Edição Saraiva, 1971.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 18 dez. 2021.

CARVALHO, Alba M. Pinho de *et al.* **O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no Norte e Nordeste**: realidades e especificidades. São Paulo: Cortez, 2019.

CURY, Carlos R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 36, p.142-147, ago. 1990.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 204/2014**. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2014.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Editora Moderna, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/qual-e-o-tamanho-da-educacao-basica-publica-brasileira.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38. out/ dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 747-764, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas de responsabilização, gerencialismo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 517-534, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e educação: fundamentos teóricos e históricos**. São Paulo: Cortez, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

MARTINS, Lígia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 11, p. 127-144, 2018. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/11294> Acesso em: 10 jun. 2024.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARTINS, Lígia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. p. 15-33.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 595-606, 2019.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>
Acesso em 10 maio 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [S. l.], v.1, n, jan./jun. 2008. Disponível em:
<http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3> Acesso em: 10 maio 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO

- 1) Qual a sua área de formação e atual lotação na Prefeitura Municipal de Fortaleza?
- 2) Qual o tempo de atuação docente na Prefeitura Municipal de Fortaleza?
- 3) Como é a sua participação na formação continuada proposta pela SME(Secretaria Municipal de Educação) ?
- 4) Qual a principal motivação em participar da formação continuada proposta pela SME?
- 5) Qual a relevância da Formação Continuada na sua formação docente?
- 6) Atualmente, investe em outro tipo de formação ? Se sim, qual curso e área?
- 7) Como você incorpora as contribuições da formação continuada no planejamento de suas aulas?
- 8) Que temática(s) abordada pela SME tem contribuído no seu processo de formação profissional?
- 9) Que outra(s) temática (s)você considera relevante(s) serem abordadas no processo de formação continuada?
- 10) Como você avalia os seguintes aspectos da formação continuada: temática; material formativo e metodologia.

RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA AVALIATIVA PARA A AGENDA PÚBLICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

Mediante a avaliação em profundidade do processo de formação de professores ,modalidade que faz parte da política pública de formação de professores do município de Fortaleza, realizada nesta pesquisa para a dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, foram identificados dados relevantes que apontam para a necessidade de melhorias no aprimoramento do processo de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

Para Hypolito (2012), a precariedade na educação pública envolve elementos materiais e subjetivos. Ele descreve que envolvem “formação; carreira,

remuneração e formas de contratação; processo de trabalho-intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho, dentre outros”. Essas condições fragilizam o papel social do professor e transformam o ato de ensinar que deveria ser ato de emancipação em tarefa vulnerável à mercantilização e à lógica neoliberal.

Pensando em romper com esse padrão, elencamos algumas recomendações, com base na análise dos conteúdos, fundamentada nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, com a finalidade de aperfeiçoar o desenvolvimento das atividades do programa de formação docente do município de Fortaleza.

- 1) Criar um canal de comunicação entre os professores e a SME, de tal forma que possibilite a escuta ativa dos professores sobre a formação docente e outras abordagens pedagógicas;
- 2) Aproximar a teoria da prática no material de formação docente, é necessário ampliar o repertório das formações e dar maior aplicabilidade ao material pedagógico proposto;
- 3) Fortalecer parcerias entre Universidades, Institutos de Línguas estrangeiras e escolas, nos últimos anos temos recebido na Rede Municipal alunos de outras nacionalidades, é importante garantir que haja comunicação e aprendizagem e para isso se faz imprescindível uma rede de apoio que envolva: estágios, cursos e iniciativas que favoreçam a comunicação, mesmo em outras línguas, no fazer pedagógico;
- 4) Promover comunidades de aprendizagem entre os professores, esses espaços podem ser inicialmente virtuais e posteriormente podem fazer parte da estrutura da formação docente. O compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas é um aliado no processo de desenvolvimento do conhecimento. Incluindo aqui a formação técnica e também política, visto que em essência ser professor é ser também agente de transformação social;
- 5) Garantir políticas públicas de valorização e carreira docente, aqui ressaltamos as condições de trabalho dos professores; garantia de direitos e ampliação de investimentos na área da educação;

- 6) Ampliar a internet nas escolas. Alguns professores citaram a dificuldade em utilizar metodologias ativas e realizar uso das tecnologias em virtude das dificuldades de acesso à internet;
- 7) Integrar tecnologias e metodologias ativas na formação, essa ação está associada à anterior, alguns docentes afirmaram não ter conhecimentos mínimos sobre a utilização de equipamentos como: Datashow, o próprio Chromebook, e espaços pedagógicos virtuais.
- 8) Propiciar, durante as formações, momentos de cuidado físico e emocional aos professores; é importante que a formação seja um momento prazeroso de conhecimento e bem estar;
- 9) Ampliar o número de professores atendendo nas salas de AEE; diante da ampliação de vagas às crianças atípicas e com outros transtornos, é necessário dar condições de atendimento especializado, qualificando a prática e apoiando o desenvolvimento do trabalho dos professores;
- 10) Investir em formação Inclusiva constantemente. Essa ação está totalmente atrelada a anterior, urge formações teóricas e práticas que instrumentalizam, qualificam e humanizam o trabalho pedagógico nas salas de aula;
- 11) Realizar formações on-line e presenciais, economizando assim custos para os docentes e para a Prefeitura, para tal ação pode ser utilizado o espaço virtual proposto a seguir;
- 12) Criar um ambiente virtual permanente de divulgação de pesquisas e produções docentes da Rede Municipal, como espaço de estudo e aprofundamento teórico. É um retorno do grande investimento que a Rede Municipal tem realizado na formação de mestres e doutores, uma iniciativa pioneira no processo de formação dos professores.
- 13) Aproximar através de publicações, debates, encontros, formações e momentos de estudos com o apoio das Universidades. Após, o processo de formação inicial durante a graduação, promover ações de formação nesses moldes, amplia e enriquece os debates, aproximando o movimento constante entre a teoria e a prática docente.

O investimento em formação docente é um ato político. Quando o Estado oferece condições dignas de formação, com tempo, recursos e acompanhamento, demonstra reconhecimento pelo papel essencial do professor na transformação

social. Portanto, investir no processo de formação é um compromisso ético e político com o direito à educação de qualidade.

Os espaços de formação permitem que os docentes construam um sentimento de pertencimento e valorização. O investimento contínuo ajuda o professor a compreender-se como sujeito histórico, produtor de saberes e transformador de realidades.