



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

ELIANE BATISTA PENHA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA: AVALIAÇÃO DA MODALIDADE EM CONTEXTO
EM ESCOLAS DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 5

FORTALEZA

2025

ELIANE BATISTA PENHA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: AVALIAÇÃO DA MODALIDADE EM CONTEXTO EM ESCOLAS DO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO 5

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
mestrado. Área de concentração: educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacqueline Franco
Cavalcante.

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)

P457p Penha, Eliane Batista.

Política de Formação Continuada para Professores do Município de Fortaleza: Avaliação da Modalidade em Contexto em Escolas do Distrito de Educação 5
Política de Formação Continuada para Professores do Município de Fortaleza: Avaliação da Modalidade em Contexto em Escolas do Distrito de Educação 5 / Eliane Batista Penha. – 2026.

127 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Jacqueline Franco Cavalcante.

Coorientação: Prof. Dr. Inez Sílvia Batista Castro.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. 4. Formação em contexto. I. Título.

CDD 320.6

ELIANE BATISTA PENHA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA: AVALIAÇÃO DA MODALIDADE EM CONTEXTO EM ESCOLAS DO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO 5

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 25/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Franco Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Inez Silvia Batista Castro (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Nazaré Moraes Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Sydrião, de Alencar Junior
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

À Deus.

Aos meus pais, esposo, filhos, netos e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua bondade, misericórdia e condução dos meus passos e dos daqueles que elegeu como meus colaboradores durante toda esta caminhada bastante desafiadora, e por sempre me abençoar com avanços consistentes.

Aos meus filhos, Nayara, Nayan e Nauan, assim como meus netos Murilo, Ysis e meu esposo Maurício, por serem as pessoas, motivo maior, na minha busca por ampliar meus limites e que, às suas maneiras, me apoiaram nas minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Aos meus pais, Maria de Fátima e João (em memória), pela sólida base familiar que me forneceram, assim como aos meus irmãos Eliana, Edgleuma, Everardo e Elisiane, primeiros parceiros da vida, pelas experiências que forjaram muito do que trago comigo até hoje.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo Programa de Financiamento de Pós-Graduação para servidores da Educação.

À Universidade Federal do Ceará e ao curso Mestrado em Políticas Públicas–MAPP/UFC-pela oportunidade de estudar nesta respeitada instituição e sua imensa contribuição no meu percurso formativo.

À Prof.^a Dr.^a Jacqueline Franco Cavalcante, pelo acolhimento durante a orientação.

À Prof.^a Dr.^a Inez Silvia Batista Castro, pela especial colaboração na coorientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Maria de Nazaré Moraes Soares e Prof. Dr. José Sydrião de Alencar Junior pela disponibilidade, atenção e principalmente pelas valiosas contribuições.

Aos professores do MAPP pelo profissionalismo, competência e zelo dedicados à área de Políticas Públicas.

Aos colegas da turma de mestrado pelas reflexões e experiências compartilhadas.

Aos coordenadores pedagógicos e professores entrevistados, pelo tempo concedido e pela disponibilidade em socializar informações tão preciosas a essa pesquisa.

E, por fim, agradeço a todos os demais parceiros desta trajetória, que por extensa não cabe nominar, pela imprescindível contribuição para o meu crescimento acadêmico, profissional, pessoal e sobretudo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

“Todo ato social é um exercício do poder, toda relação social é uma equação de poder e todo grupo ou sistema social é uma organização de poder”. Amos Hawley, (1910-2009).

RESUMO

Esta pesquisa trata da avaliação da Política Pública de Formação Continuada para professores da rede municipal de ensino de Fortaleza em escolas do Distrito 5, tendo como principal objeto de estudo a avaliação na modalidade em contexto, caracterizada por sua execução no interior das instituições de ensino. Diante da relevância da formação de professores para a qualidade da educação pública, partiu-se da questão norteadora: a política de formação continuada na modalidade em contexto atende às necessidades formativas dos professores? Os objetivos específicos são analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto; investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhada às dimensões de Libâneo (2003) e identificar os fatores positivos e desafios da política de formação continuada pesquisada, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. A pesquisa apoia-se num breve apanhado sobre legislação, documentos oficiais e material acadêmico de autores relacionados ao tema, numa perspectiva discursiva e democrática, amparada em Freire (1989), Candau (1997), Libâneo (2003), Nóvoa (2002) e Garcia (1999), dentre outros. O texto discorre brevemente sobre educação no Brasil; formação do professor na educação sistematizada; formação docente no município de Fortaleza e política pública, referenciado principalmente em autores como Souza (2002, 2003, 2006, 2007) e Oliveira (2010), além de considerações sobre o coordenador pedagógico, visto como o agente de qualificação na escola. A metodologia emprega-se de pressupostos da perspectiva avaliativa em profundidade de política pública, apoiada em estudos de Lea Rodrigues (2008) e Alcides Gussi (2019), a partir da abordagem qualitativa de Minayo (2009), com a utilização de recursos de coleta da pesquisa social, como questionário e entrevista. A análise dos dados baseia-se na análise de conteúdo de Bardin (1977), o que possibilitou ao estudo, partir de aspectos mais qualitativos. O *locus* da pesquisa de campo foi composto por quatro unidades escolares da rede municipal de Fortaleza, com a participação de professores e coordenadores pedagógicos. Após análise dos dados, foram identificados pontos como a relevância da formação em contexto para a prática docente, desafios como falta de inclusão de temas mais adequados às necessidades das escolas e a ausência de autonomia dos agentes pesquisados na construção do programa pedagógico da formação em contexto.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; formação de professores; formação continuada; formação em contexto.

ABSTRACT

This research addresses the evaluation of the Public Policy for Continuing Education for teachers in the municipal education network of Fortaleza in schools in District 5, with the main object of study being the evaluation in context, characterized by its implementation within educational institutions. Given the relevance of teacher training for the quality of public education, the guiding question was: does the continuing education policy in context meet the training needs of teachers? The specific objectives are to analyze the continuing education policy in context; to investigate the understanding of pedagogical coordinators and teachers about the continuing education policy aligned with Libâneo's dimensions (2003); and to identify the positive factors and challenges of the researched continuing education policy, from the perspective of the research participants. This research is based on a brief overview of legislation, official documents, and academic material from authors related to the topic, from a discursive and democratic perspective, supported by Freire (1989), Candau (1997), Libâneo (2003), Nóvoa (2002), and Garcia (1999), among others. The text briefly discusses education in Brazil; teacher training in systematized education; teacher training in the municipality of Fortaleza and public policy, mainly referencing authors such as Souza (2002, 2003, 2006, 2007) and Oliveira (2010), in addition to considerations about the pedagogical coordinator, seen as the agent of qualification in the school. The methodology employs assumptions from an in-depth evaluative perspective of public policy, supported by studies by Lea Rodrigues (2008) and Alcides Gussi (2019), based on Minayo's (2009) qualitative approach, using social research data collection resources such as questionnaires and interviews. Data analysis is based on Bardin's (1977) content analysis, which allowed the study to proceed from more qualitative aspects. The field research locus comprised four school units in the municipal network of Fortaleza, with the participation of teachers and pedagogical coordinators. After data analysis, points were identified such as the relevance of in-context training for teaching practice, challenges such as the lack of inclusion of themes more suited to the needs of schools, and the absence of autonomy of the agents researched in the construction of the pedagogical program for in-context training.

Keywords: educational public policies; teacher training; continuing education; in-context training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Principais dimensões da formação docente.....	26
Quadro 2 -	Atribuições da função de coordenação pedagógica e suas dimensões – Lei Complementar nº 169/2014.....	38
Quadro 3 -	Planejamento dos encontros de formação.....	57
Quadro 4 -	Grupo pesquisado.....	63
Quadro 5 -	Planejamento dos encontros de formação.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1 -	Período de término formação inicial (Professores)	71
Gráficos 2 -	Período de término formação inicial (Coordenadores pedagógicos)	71
Gráficos 3 -	Período de experiência na função (Professores)	72
Gráficos 4 -	Período de experiência na função (Coordenadores pedagógicos)	72
Gráficos 5 -	Formação continuada do município de Fortaleza (Professores)	73
Gráficos 6 -	Formação continuada do município de Fortaleza (Coordenadores pedagógicos).....	73
Gráficos 7 -	Formação técnica recebida nos encontros de formação continuada (Professores).....	76
Gráficos 8 -	Formação técnica recebida nos encontros de formação continuada (Coordenadores pedagógicos)	76
Gráficos 9 -	Desafios durante a participação nas formações continuadas em contexto (Professores)	87
Gráficos 10 -	Desafios durante a participação nas formações continuadas em contexto (Coordenadores pedagógicos)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliações Diagnósticas de Rede
APROF	Academia do Professor Darcy Ribeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum – Formação Continuada
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFOP	Célula de Formação do Professor
CF/88	Constituição Federal do Brasil, de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCR For	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DCN-FPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica
EMTP	Escola Municipal de Tempo Parcial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OGDTP-EF	Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental de Fortaleza
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PMDE	Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de avaliação do ensino fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Abordagens e conceitos fundamentais.....	18
2.2	Educação no Brasil: fundamentos e análise, do informal ao formal	19
2.3	A formação do professor na educação sistematizada: legislação e práticas	22
2.4	A formação docente no município de Fortaleza	26
2.4.1	<i>Formação em polos.....</i>	30
2.4.2	<i>Formação em contexto</i>	32
2.5	O coordenador: agente de qualificação	36
2.6	Política pública: reflexões importantes.....	40
2.7	Política de formação continuada para professores do município de Fortaleza: Caminhos e desafios.....	43
3	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA.....	49
3.1	Perspectiva avaliativa em profundidade	49
3.2	Abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados..	59
3.3	Caracterização do lócus da pesquisa	64
3.3.1	<i>Escola esperança</i>	64
3.3.2	<i>Escola resistência.....</i>	65
3.3.3	<i>Escola resiliência</i>	65
3.3.4	<i>Escola persistência.....</i>	66
3.4	Coleta dos dados	66
4	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: PERCEPÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES..	69
4.1	Análise e interpretação dos dados	69
4.2	Análise e interpretação das entrevistas	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PROFESSOR.....	116
	APÊNDICE B - ENTREVISTA AO PROFESSOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	120
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	121
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

TCLE.....	125
------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Para tanto, é necessário todo um conjunto de ações para a sua efetivação. Em termos de ações sistematizadas, um ponto de partida é a definição e implementação de políticas públicas que contemplem as necessidades específicas que envolvam o atendimento a essa premissa.

De forma geral, política pública pode ser compreendida como um conjunto estruturado de ações de um governo ou organização civil para enfrentar um problema ou alcançar um objetivo específico na sociedade. Dentre as políticas públicas de educação do município de Fortaleza está a de formação continuada, voltada para o alinhamento sobre as concepções educacionais entre a Secretaria Municipal de Educação, os professores e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ao longo da carreira dos docentes. Segundo o documento Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental - OGDTP-EF (SME, 2021), a formação continuada para professores:

É um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente. Realizada após a formação inicial, ela tem como objetivos: apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem e favorecer trocas de experiências entre os pares (SME, 2021, p. 27).

A política de formação continuada para professores do município de Fortaleza conta com uma estrutura que inclui desde o financiamento de cursos e incentivo financeiro até a qualificação vertical e horizontal. A formação continuada é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que é responsável técnica e administrativamente pela contratação de formadores para o conteúdo programático. É destinada aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos com encontros formativos realizados na carga horária semanal de trabalho do professor, de acordo com a Lei Federal nº 11738/2008, que destina um terço da carga horária total de trabalho a atividades sem interação com os alunos.

A estrutura da política de formação continuada inclui parcerias com instituições públicas e privadas, espaços físicos como a Academia do Professor (Centro de Formação), prédios da rede, espaços locados, escolas e ambiente virtual, além da assessoria técnico-pedagógica contratada realizada por formadores técnicos da própria rede, terceirizados e coordenadores pedagógicos.

Os coordenadores pedagógicos são os responsáveis pela denominada formação em contexto, realizada no interior da escola. Segundo Domingues (2013), o coordenador pedagógico é “o principal responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos formativos na escola”. A formação em contexto realizada no espaço da escola, ou seja, no lócus de atuação do professor, pressupõe estudos e aprofundamentos sobre as necessidades teóricas e práticas da realidade daquela unidade. Entretanto, no formato atual, o coordenador pedagógico apenas executa na unidade escolar uma temática previamente definida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A proposta é relevante, pois os temas abordam questões pertinentes ao ambiente escolar e contam com material teórico de qualidade. Contudo, diante da dinâmica cotidiana da escola, essa estrutura representa um desafio, uma vez que, em determinados períodos, podem surgir temáticas mais urgentes ou prioritárias para estudo e reflexão.

Cada unidade escolar possui seu próprio contexto e suas especificidades, apresentando, em muitas circunstâncias, diferenças significativas mesmo em relação a outras escolas geograficamente próximas. De acordo com Marcelo Garcia (1999), no que diz respeito à formação, é essencial o exercício da autonomia dos professores na definição de suas prioridades formativas. Portanto, é imprescindível que a formação desenvolvida na instituição constitua um espaço de reflexão sobre as próprias necessidades formativas, ocorra de maneira colaborativa, promova o engajamento dos professores e, sobretudo, esteja a serviço dos docentes no enfrentamento de seus desafios práticos.

O modo como vem sendo executada essa etapa da política de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, por si só, descaracteriza o conceito de formação em contexto. Tal formato tende a limitar as possibilidades de atendimento a demandas mais urgentes ou específicas de cada unidade escolar, restringindo práticas de gestão mais democráticas e participativas dos processos pedagógicos, além de dificultar o engajamento dos profissionais e inibir o desenvolvimento teórico e prático necessário ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, o sistema de Educação Básica de Fortaleza, ao longo do tempo, vem apresentando resultados positivos, seja reduzindo a reprovação de alunos, a distorção série-idade, ou ainda nos avanços no processo de alfabetização. Entretanto, deve ser observado como se materializa esse processo de escolarização diante das escolas deste município, ao existir a necessidade de produzir um ambiente colaborativo com condições apropriadas na infraestrutura, material didático de qualidade, e um ambiente escolar que apresente práticas pedagógicas inovadoras aos alunos.

Neste sentido, esta pesquisa versa sobre a Formação em Contexto, parte integrante da Política de Formação Continuada para professores da rede municipal de Fortaleza, que tem como característica principal sua realização no interior das unidades escolares.

O tema da pesquisa surgiu da inquietude dessa pesquisadora em relação ao suporte teórico e metodológico adequado às suas necessidades e de sua equipe, durante sua experiência profissional de 25 anos como pedagoga da rede de Fortaleza. Desses, 15 estão à frente da coordenação pedagógica dos Anos Iniciais, primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), de uma escola situada no Grande Bom Jardim, uma microrregião periférica marcada pelo baixo IDH e altos índices de violência.

A atuação como coordenador/formador é desafiadora, pois as necessidades teóricas e práticas dos professores se apresentam bastante diversificadas, seja pelo contexto da escola, turma de atuação, experiência profissional ou pessoal. Nesse aspecto, um tema pré-estipulado não atende às necessidades da instituição. Instiga bastante como a execução dessa política está sendo percebida por coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais de outras unidades escolares, se esse formato e os temas propostos estão atendendo às necessidades dos profissionais dessas instituições.

É nessa conjuntura de lócus da atuação do coordenador/formador, o ator responsável pela última etapa de execução da política de formação continuada em contexto para os professores da rede de ensino de Fortaleza, que a presente pesquisa pretende investigar, avaliar, e ao final, contribuir com reflexões que possam colaborar para a melhoria dessa política, tão imprescindível para o atendimento das necessidades teóricas e práticas das unidades, e determinante para a elevação da qualidade do ensino ofertado a população atendida pela rede pública de ensino municipal. Diante do exposto, seguem os objetivos deste estudo:

O objetivo geral desta pesquisa constitui-se em avaliar a política de Formação Continuada para professores da rede municipal de ensino de Fortaleza na modalidade em contexto (*in loco*) em escolas do Distrito 5 e, tem como objetivos específicos analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto; investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhados as dimensões de Libâneo (2003) e identificar os fatores facilitadores e desafios na implementação da política de formação continuada na modalidade em contexto, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento dessa pesquisa tem como inspiração a perspectiva avaliativa da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), que incorpora elementos contra hegemônicos, com lógica não-linear e foco no plano metodológico e epistemológico da avaliação em políticas

públicas. Esta proposta se caracteriza por ser extensa, detalhada, densa e ampla e considerar diversas dimensões de uma política pública. Para tanto, é constituída por quatro eixos analíticos, a saber: análise de conteúdo do programa, análise de contexto, trajetória institucional, espectro territorial e temporal (Rodrigues, 2008), possibilitando, integralmente, uma melhor compreensão da política avaliada.

A pesquisa está dividida em três capítulos, além da presente introdução. O primeiro, referencial teórico, apresenta um breve apanhado sobre legislação, documentos oficiais e material acadêmico de autores relacionados à temática pertinente à política de formação continuada, sobretudo no contexto escolar, numa perspectiva discursiva e democrática, amparada em Freire (1989), Candau (1997), Libâneo (2003), Nóvoa (2002) e Garcia (1999), Vieira, Sátiro e Lopes (2022), dentre outros.

Discorre-se brevemente sobre temas como a educação no Brasil: fundamentos e análises, do informal ao formal; a formação do professor na educação sistematizada: legislação e práticas; a formação docente no município de Fortaleza; formação em polos e em contexto, além de importantes considerações sobre o coordenador pedagógico, visto como o agente de qualificação na escola. Política pública, amparada principalmente em autores como Souza (2002, 2003, 2006, 2007) e Oliveira (2010), além de importantes considerações sobre o conteúdo e o contexto da política de formação continuada para professores na modalidade em contexto do município de Fortaleza.

O segundo capítulo traz a metodologia adotada na pesquisa, que esteve apoiada em pressupostos teóricos da perspectiva avaliativa em profundidade de política pública, amparada em estudos de Lea Rodrigues (2008) e Alcides Gussi (2019), a partir da abordagem qualitativa de Minayo (2009), com a utilização de metodologia de coleta e análise dos dados da pesquisa social, como questionário e entrevista, aplicados ao campo de avaliação de políticas públicas de acordo com Gil (2008), e a triangulação de análise de dados segundo Marcondes e Brisola (2014). Essa abordagem permitiu aprofundamento das análises e, por conseguinte, da avaliação, partindo de aspectos mais qualitativos.

O último capítulo discorre sobre a análise dos dados encontrados a partir de questionário e entrevista aplicados a 14 participantes entre coordenadores pedagógicos e professores de quatro unidades escolares. A escolha por esses participantes se deu em virtude de coordenadores pedagógicos serem os executores da política pesquisada nas unidades e os responsáveis pela formação dos professores nas instituições escolares e, aos professores, por se tratarem dos atores principais do objetivo da formação continuada em contexto, por estes serem os profissionais responsáveis diretamente pelo atendimento aos alunos, implantarem o

currículo da rede nas salas de aula e, por conseguinte, serem os agentes natos da qualidade do ensino e de transformação social. Essa seção também traz as impressões e considerações finais sobre os achados gerais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção busca subsidiar o objetivo específico de analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto, e a sua medida, atender três de quatro eixos analíticos da avaliação em profundidade em política pública, a saber: análise de conteúdo do programa, análise de contexto, trajetória institucional e espectro territorial e temporal.

2.1 Abordagens e conceitos fundamentais

Para tanto, apresenta uma breve revisão das principais abordagens e conceitos que fundamentam a pesquisa, incorporando elementos de discussão que se correlacionam com a formação docente no Brasil e a política pública de formação continuada para professores no município de Fortaleza. A partir de uma análise crítica, procura-se compreender princípios que influenciam a formação do professor, especialmente a formação em contexto, que tem como formato principal a realização pelo coordenador pedagógico na unidade de ensino em que atua.

No intuito de facilitar a reflexão, a análise está organizada em subtemas que envolvem desafios e oportunidades presentes no processo educativo brasileiro no que tange à educação no Brasil, formação de professor, processos formativos tanto em polos de formação quanto no contexto da unidade escolar, com foco na atuação dos coordenadores pedagógicos como agentes de qualificação do ensino. Esse formato permitirá melhor compreensão dos fatores que influenciam a formação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida no município de Fortaleza.

Os estudos sobre educação, formação de professores, política de formação continuada, sobretudo, no contexto escolar e na coordenação pedagógica, estão fundamentados em concepções teóricas apoiadas principalmente no estudo de Candau (1997), Garcia (1999), Libâneo (2003), Nóvoa (2002) e Freire (1989). Política Pública e a Política de Formação Continuada para professores do município de Fortaleza estão amparadas principalmente em autores como Souza (2002, 2003, 2006, 2007), Oliveira (2010) e em documentos gerais e legislação atinente.

Em observância aos eixos da avaliação em profundidade (AP), a análise de conteúdo do programa se encontra contemplada no item 2.2 que trata da formação do professor na educação sistematizada: legislação e práticas. Neste, consta uma breve análise de elementos que subsidiaram a conjuntura da política de formação continuada para professores. Destarte, a partir de análise documental legal e de valioso apoio teórico, foi possível trazer à luz pontos bastante relevantes da política pesquisada.

Em seguimento aos eixos da AP, a análise de contexto está evidenciada no item 2.3, sob o título A formação docente no município de Fortaleza, assim como nos subitens 2.3.1 e 2.3.2 sobre as especificidades dessa política municipal. Os pontos discutidos favoreceram uma visão mais aproximada do âmbito da tecitura da política, foco desse trabalho.

Buscando atendimento ao eixo trajetória institucional, que se concentra no nível de coerência do programa da política ao longo do trânsito pelas diferentes instâncias, o item 2.6 apresenta questões atinentes, possibilitando um olhar mais detalhado relacionado ao percurso dessa política.

Salienta-se que o arcabouço teórico escolhido para essa pesquisa busca defender a construção coletiva do conhecimento, em diálogo constante com as práticas desenvolvidas pelos coordenadores e docentes no que concerne à avaliação da política de formação continuada em contexto no município de Fortaleza.

2.2 Educação no Brasil: fundamentos e análise, do informal ao formal

A legislação brasileira considera a educação uma prática social presente nas experiências humanas em todas as suas relações sistematizadas ou não, e dessa forma, considera que não está restrita apenas às instituições de educação formal, assim como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, p. 1).

Em geral, pode ser dito que a educação não se restringe à instrução de algum saber específico ou mero repasse de conteúdos por instituições de ensino, visto que estas não são as únicas agentes responsáveis pela ação formativa ao longo da vida de indivíduos. Portanto, em sentido geral, a educação está relacionada com o desenvolvimento pleno do ser humano em suas várias dimensões. Compreendida como um processo, com início anterior ao ingresso escolar, e concomitante a vivências plurais, a educação também envolve ações contínuas e sistematizadas que não se encerram com a conclusão da educação básica nem tão pouco é finalizada no ensino superior.

E de acordo com Brandão (2007, p. 7):

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias.

Brandão (2007, p. 7) destaca o caráter multifacetado dos processos educativos e a inexistência da exclusividade da educação escolar. De forma enfática, o autor afirma não haver apenas um modo ou uma estrutura de educação, uma vez que a organização escolar, com suas normas, métodos e espaços formais, não constitui a única forma possível de educar, e o professor tampouco é o único agente de ensino. Portanto, a educação é uma prática social que surge como resultado da experiência humana, fruto das relações nos espaços de convivência entre pares e na coletividade, ocorre tanto de maneira sistematizada em escolas, instituições de ensino, organizações religiosas e políticas, por exemplo, quanto de forma não planejada institucionalmente, como família e demais espaços de interação social.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Vieira, Sátiro e Lopes (2022, p. 111) defendem que, enquanto a educação é moldada pelas pessoas que com ela interagem, esta também altera essas mesmas pessoas em suas práticas sociais. Destarte, a educação se estabelece na relação dialética entre o individual e o coletivo no interior das interações sociais, possibilitando ao ser humano se transformar e ser agente transformador no espaço da cultura e tempo histórico no qual está inserido.

Os autores reiteram, ainda, que a educação é marcada pelo viés sócio-histórico da ação humana, compreendendo o homem como sujeito histórico de seu tempo:

A educação, portanto, é uma prática social, presente em todas as esferas da sociedade humana, influenciada pela história e pela cultura em diferentes instâncias e espaços humanos, estando intrinsecamente ligada à realidade por ela vivenciada (Vieira; Sátiro; Lopes, 2022, p. 111).

Sobre esse aspecto, Pimenta (1997, p. 55) advoga que educação é uma prática da sociedade humana, não estática, com aspectos inconclusivos que só pode ser concebida pela via da dialeticidade. Para ele: “o homem e o seu mundo são uma entidade dialética unitária e indissolúvel” (Pimenta, 2011, p. 85). Destarte, a figura humana, esse sujeito histórico, através de sua ação, possui meios de modificar a prática educativa ao mesmo tempo em que, consciente ou não, por ela também pode ser modificado.

Nessa linha de compreensão, a partir de relações com seus pares, o homem compõe a educação ao passo que é composto por essa. Esse entendimento também encontra suporte nas ideias centrais de Vygotsky (1998), que em linhas gerais, concebe a educação como um

processo social interativo de construção do conhecimento mediado pela linguagem e relações com o outro.

Pimenta (2011, p. 33) também coaduna com esse pensamento ao conceituar, que:

A educação (objeto de conhecimento) é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

Nessa perspectiva, o ato educativo pode ser entendido como um processo que envolve a imersão do indivíduo na sociedade mediante transmissão cultural, com recursos de reprodução do estilo de vida, dos valores e das normas sociais de uma organização coletiva, por meio de uma forma de absorção/ação cultural (Veiga *et al.* 1997, p. 44). Contudo, esse autor adverte ainda que essa ação nem sempre ocorre com o intuito intencional de educar, porém pode intercorrer.

Já Cortesão (2011) nos alerta sobre as mudanças de ordem cultural e tecnológica advindas das transformações sociopolítico - econômicas provocadas pela globalização. Como consequência, surge, ancorado em seu tempo histórico, um perfil de aluno que representa um ser multiculturalista no qual o conhecimento está em constante expansão, se distanciando cada vez mais da figura de um aluno relativamente homogêneo de tempos atrás.

Vieira, Sátiro e Lopes chamam nossa atenção para além da dualidade da educação do individual e coletivo, do cultural informal ao saber historicamente construído e sistematizado, a dinâmica educativa não ocorre de forma neutra, descolada de seu tempo histórico e coexiste.

[...] na particularidade genérica da humanidade e na especificidade da escola situada na sociedade de classes, oriunda de um ideário capitalista, que possui uma base estrutural hierárquica, na qual carrega objetivações do seu tempo histórico e práticas sociais de uma moral dominante (Vieira; Sátiro; Lopes, 2022, p. 110).

Destarte, frente à amplitude de suas implicações na sociedade, sobretudo na educação, o modelo econômico neoliberal vigente no país não deve ficar de fora de análises e reflexões no contexto educacional. Comumente, é observado que aspectos dominantes, intencionalmente, colaboram para o abandono de setores sociais relevantes. Nesse contexto, a escola, por integrar essa sociedade capitalista, “reproduz a contradição fundamental desta

sociedade, representando, não só os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos das classes hegemônicas, mas também expressando interesses das classes populares” (Garcia 2002, p. 13). Essa constatação reforça, assim como em vários outros momentos da nossa formação social e econômica, a manutenção do Brasil como um país periférico e subdesenvolvido. Percebe-se esse como um ponto crucial de debate, tendo em vista a compreensão do potencial transformador da educação.

Um ponto relevante para essa discussão é a imprescindível necessidade de a escola ser reconhecida como o ambiente com foco na intermediação, num conjunto de situações encadeadas, em que são construídos e reconstruídos saberes a partir de inter-relações entre seus diversos atores, por meio de trocas durante as vivências cotidianas (Vieira; Sátiro; Lopes, 2022, p. 111). Em harmonia com esse pensamento, Domingues (2015, p. 155) afirma que existe:

[...] a necessidade de a escola ser reconhecida como um espaço de construção de saberes de professores e alunos, porque uma característica das ações de formação é saber situá-las num tempo e num espaço, mediadas por professores, coordenadores e alunos como sujeitos da elaboração e implementação dos seus projetos de desenvolvimento.

Em decorrência dessa constatação, emerge outro aspecto que merece bastante especial atenção: o papel da escola, instituição responsável pela educação sistematizada - seus processos, seus atores e desafios. Conforme destacam Lima *et al.* (2019), a educação possibilita a formação integral do sujeito, não restrita ao aspecto cognitivo, mas também abrangendo as dimensões psicológica, cultural, social e política, favorecendo, assim, a constituição de cidadãos participativos e críticos diante da sociedade.

2.3 A formação do professor na educação sistematizada: legislação e práticas

Como atendimento aos eixos da avaliação em profundidade (AP), segue neste item, a partir de uma breve análise documental e de apoio teórico consistente, a análise de conteúdo. Nesse sentido, foram elencados elementos que subsidiaram a conjuntura da política de formação continuada para professores.

No Brasil, a formação inicial dos profissionais da educação básica está contemplada no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que determina a graduação de nível superior, em curso de licenciatura plena, como critério mínimo para atuação do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, e na modalidade

normal, a oferecida ao nível médio. Contudo, em relação à modalidade normal, a mesma lei, parágrafo 4º, artigo 87, determina também que:

[...] Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados ao nível superior ou formados por treinamento em serviço”, e atualmente os sistemas de ensino vêm cada vez mais privilegiando a formação ao nível superior (Brasil, 1996, p. 57).

O artigo 62 da LDB, que trata da formação docente foi complementado por meio da Lei nº 12.056/2009 em três parágrafos. O primeiro, determina o regime de colaboração entre a união e os entes federativos na promoção da formação inicial, continuada e da capacitação dos profissionais de magistério. O segundo permite a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância, enquanto o terceiro, determina preferência ao ensino presencial, podendo ser subsidiada por uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Brasil, 2009, *on-line*).

A partir da redemocratização pós-ditadura militar, período no país que vigorou de 1964 a 1985, marcado por governos militares autoritários e grande repressão política, ocorreram mudanças significativas principalmente com a implantação de políticas públicas a partir da CF/88 e da LDB de 1996 que, por meio de documentos, diretrizes, pareceres, programas e projetos dentre várias iniciativas indicam no cenário brasileiro uma percepção do processo formativo dos professores como fator impactante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Nos primeiros anos da década de 1980, intensificou-se, no Brasil, o processo de avaliação das políticas públicas, consolidando-se a atribuição do Estado como principal agente no campo da avaliação das políticas públicas. Esse movimento fortaleceu sua atuação em diversos segmentos da esfera pública, inclusive no contexto da formação docente (Rodrigues, 2008).

O panorama de elaboração política sofre influência do contexto político, além dos aspectos sociais e econômicos, e as vinculações que se formam no âmbito regional, local ou mesmo internacional produzem sustentação nas ações políticas no Brasil. Isto significa a relevância para as transformações políticas, instituídas interna e externamente (Rodrigues, 2019).

Nessa seara, surge a Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No seu artigo 2º, parágrafo 4º, determina: na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Por conseguinte, essa lei estipula o período restante da carga horária geral de trabalho para o desenvolvimento das demais atividades docentes, como ações burocráticas de acompanhamento da aprendizagem do aluno, envolvimento com a família e aprofundamento teórico-prático do professor, entre outras.

Saviani (2016) complementa que, durante o governo Lula, houve a ampliação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abrangeu o Programa Brasil Alfabetizado, a realização da Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008, e da I Conferência Nacional de Educação (I CONAE), em 2010, reafirmando a responsabilidade do Governo Federal quanto à qualidade e no avanço da Educação Básica brasileira.

Outro exemplo prático dessas ações é a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, criada pelo Governo Federal, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em decorrência disso, em junho de 2009, nasce o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação – PARFOR, que tem o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para as redes públicas da Educação Básica, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Como outra iniciativa importante na política nacional de formação de professores, pode-se ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (DCN-FPEB) - Resolução CNE/CP nº 02/2015, em cumprimento à Meta 15 do PNE (2014-2024):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em

curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - Resolução CNE/CP nº 02/2015, se configuram como um avanço importante para a educação por indicarem uma maior coesão nos projetos de formação e pelo processo de elaboração ter sido realizado de maneira democrática, refletindo conjuntamente com representação política e civil, comunidades acadêmicas, escolares e organizações do setor educacional (Ximenes; Melo, 2022, p.745).

A partir dessas políticas de abrangência nacional, as redes de ensino estadual e municipal traçaram suas ações relacionadas à formação. Uma delas foi a utilização da chamada hora atividade, ou seja, 1/3 da carga horária sem interação com alunos, também para fins de formação continuada.

Diante de sua relevância, a formação de professores está sempre em pauta em debates relacionados à educação no Brasil e no mundo, sendo um tema bastante pesquisado por alguns. Não obstante, a formação é um fenômeno complexo e multifacetado, que ainda conta com divergências quanto às dimensões e teorias mais importantes para sua análise, possuindo poucas definições no momento (Garcia, 1999, p. 21–22).

Vieira, Sátiro e Lopes (2022, p. 112) colaboram com reflexões importantes sobre conceituação da formação dos professores à medida que consideram a formação como processo pessoal paralelo a um global, sempre mediado pelas vivências dos indivíduos envolvidos, quando defendem que essa pode ser compreendida como um ação contínua individual e coletiva, que promove uma dinâmica dialética entre o eu - o professor em sua experiência pessoal-e a dimensão coletiva do ensino, que envolve sua interação com outros docentes.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) afirmam que “[...] não é qualquer um que pode ser professor”, destarte, a formação envolve condição técnica fundamental para a prática docente. Essa, também, muitas vezes é vista como um meio para atingir uma educação de qualidade e elemento basilar de promoção do desenvolvimento social e econômico de um país, uma vez que, por meio dela, os professores ressignificam sua prática pedagógica, desenvolvem e aprimoram as competências necessárias para uma boa e adequada atuação docente. Por conseguinte, a formação influencia a ação docente e implica numa visão de professor:

[...] como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua

prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (Lima, 2002, p. 246).

De acordo com o pensamento de Libâneo, a formação de professores é imprescindível para a garantia de formação completa e eficaz do profissional docente. Para esse autor, a formação abrange várias dimensões, agregando diversas áreas que visam o desenvolvimento completo do profissional e destaca como principais as dimensões que incluem aspectos de ordem técnica, ética, política e cultural. Assim como mostra o quadro (1).

Quadro 1 - Principais dimensões da formação docente

Dimensão	Características
Técnica	Compreende o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas relacionadas à prática docente, como por exemplo o planejamento de aulas, avaliação e uso de recursos pedagógicos.
Ética	Diz respeito à formação de valores, a postura profissional ética e a responsabilidade social do professor.
Política	Refere-se à compreensão do papel social do professor, sua participação na comunidade escolar e na sociedade, incluindo uma postura crítica e consciente sobre questões sociais e políticas que cercam a educação.
Cultural	Envolve o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e social dos estudantes e uma prática pedagógica inclusiva e sensível às diferenças culturais.

Fonte: Libâneo (2003, adaptado pela autora, 2025).

Essas dimensões juntas contribuem para uma formação mais integral e eficaz do professor, uma vez que subsidia melhor a prática desse profissional, não se limitando ao contexto pedagógico propriamente dito, mas incluindo assuntos transversais, que ao longo de sua práxis docente lhes são relevantes. Dessa forma, uma formação continuada que contemple essas dimensões contribui para a promoção de uma ressignificação contínua, pautada na construção e reconstrução dos conhecimentos dos docentes.

2.4 A formação docente no município de Fortaleza

No decorrer deste item se encontram elementos constitutivos da análise de contexto, eixo da avaliação em profundidade em políticas públicas. Desse modo, referência importantes especificidades da política de formação continuada para professores do município de Fortaleza, contribuindo para uma visão mais ampla sobre essa temática.

Considerando o suporte legal da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) no que tange à formação continuada docente, destaca-se a Portaria nº 204/2014 (Fortaleza, 2014), que estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os

profissionais da Rede Municipal de Ensino. A referida portaria está alicerçada em outros marcos legais, tais como a Lei Complementar nº 39, de 13 de julho de 2007 (Fortaleza, 2007a), que criou a SME, além dos termos presentes no inciso II do art. 67 da LDB (Brasil, 1996), que trata sobre o aperfeiçoamento profissional continuado.

Em Fortaleza, a coordenação pedagógica como conhecemos atualmente, surgiu na primeira gestão da prefeita Luiziane Lins (2005-2008), fruto de forte mobilização, inclusive de forças sindicais, de promessa de campanha e principalmente dos desafios das demandas internas nas escolas e da própria SME frente à contextura educacional do período, como a inclusão e intensificação de políticas públicas voltadas a avaliações externas como SAEB no âmbito federal e SPAECE, no estadual.

À época, não havia uma função ou cargo com atribuições voltadas exclusivamente ao acompanhamento pedagógico. O quadro funcional das unidades de ensino era composto basicamente pelo diretor e vice-diretor escolar, cujas funções estavam mais relacionadas às questões administrativas e financeiras, além do orientador e do supervisor escolar. Estes últimos, em sua maioria remanescentes do concurso de 2006, não supriam a demanda da rede, o que resultava em muitas escolas sem esses profissionais. Somava-se a isso a própria concepção da função de supervisor, tradicionalmente associada à fiscalização — um papel que já não encontrava plena aceitação em um contexto de intensas transformações conceituais na educação e de mudanças no cenário histórico.

No âmbito externo, as instituições de ensino de todos os municípios do estado do Ceará estavam em adequações em virtude de políticas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com suas ramificações interligadas inclusive a incentivos fiscais. Diante de um conjunto de fatores, ocorreu a necessidade de mudança de rota no sentido de elevar a qualidade da educação ofertada pela educação pública de Fortaleza. Dentre outras iniciativas, foi instituída a coordenação pedagógica, a função responsável diretamente pela condução do processo educativo nas unidades de ensino.

No segundo semestre de 2008, a Prefeitura de Fortaleza passou a incentivar que profissionais da própria rede municipal de ensino, como orientadores e supervisores escolares, assumissem a função de coordenação pedagógica, mediante o remanejamento de suas atribuições originais. Paralelamente, foi lançada uma seleção interna, com análise curricular e prova de argumentação escrita, destinada a possibilitar que professores efetivos da rede assumissem a coordenação pedagógica nas escolas.

Naquele primeiro momento, não havia incentivo financeiro, o que ocorreu apenas no ano de 2011 em forma de gratificação simbólica, já no final da segunda gestão de Luiziane

Lins, após várias mobilizações. Outro fato importante é que essa seleção não foi legitimada em termos funcionais, sendo considerada função improvisada sem menção em documentos comprobatórios, como diários oficiais e afins.

Diante da comprovada relevância para a educação municipal, esse cargo foi criado oficialmente em janeiro de 2014, a partir da Lei Municipal 169/2014, comumente chamada de gestão democrática, na primeira gestão do prefeito Roberto Cláudio (2013-2016). A partir desse período, esse cargo vem sendo composto seguindo os preceitos da citada lei.

Ademais, a mesma portaria também considera a Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que estabeleceu o Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS) do Município de Fortaleza para o ambiente de Especialidade Educação, cujo art. 2º, que apresenta os princípios basilares, trata no inciso II do o estímulo à oferta contínua de programas de capacitação visando o aperfeiçoamento e à valorização dos trabalhadores da educação municipal.

Art. 2º. O Plano de Cargos, Carreiras e Salários tem como princípios básicos: I- Investidura no cargo de provimento efetivo, condicionada à aprovação em concurso público de provas e títulos; II - estímulo à oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria da qualidade da educação municipal; III - organização dos cargos/funções e adoção de instrumentos de gestão de pessoal integrados ao desenvolvimento institucional do Município de Fortaleza (Fortaleza, 2007, p. 01).

Neste contexto, a SME ponderou acerca das recomendações presentes no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, do Conselho Nacional de Educação, que orienta acerca da aplicação do 1/3 (um terço) da carga horária para o desempenho de atividades sem interação com o aluno, fundamentado na Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Tendo em conta a supracitada Lei nº 11.738/2008, do piso do magistério, a SME estabeleceu que, no período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar atividades pedagógicas de elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela própria SME.

De encontro a essa determinação, a Portaria nº 204/2014-SME, que assinala a Coordenação Pedagógica como um dos pilares estruturais da atual política de melhoria contínua da qualidade do ensino no Município de Fortaleza estipula que essa função é a responsável na

escola pelo acompanhamento das atividades pedagógicas dos professores, assim como pela formação dos profissionais da unidade de ensino.

Segundo o documento “Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental - OGDTP-EF (SME, 2024), e em consonância com BNC-Formação Continuada, a formação continuada da Rede favorece o pleno desenvolvimento dos estudantes, e desenvolve três dimensões substanciais na ação docente, a saber:

a) conhecimento profissional: conhecer os estudantes e como eles aprendem, conhecer o conteúdo e como ensiná-lo; b) prática profissional: planejar e viabilizar estratégias para tornar o ensino e a aprendizagem efetivos, criar e manter ambientes de aprendizagem solidários e seguros, avaliar, dar devolutivas e registrar a aprendizagem dos alunos; c) engajamento profissional: engajar-se na aprendizagem profissional e engajar-se profissionalmente com alunos, famílias e comunidade escolar. Isso requer do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global (SME, 2024, p. 33).

A formação continuada estaria assim comprometida em estimular a reflexão sobre o conhecimento socialmente construído e historicamente condicionado, visando impulsionar o processo formativo com vistas à constituição de indivíduos críticos e capazes de analisar o mundo e suas circunstâncias sociais. Na versão 2021 das Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental - OGDTP-EF/SME, a formação continuada para professores é um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, que objetiva dialogar com os professores sobre as concepções educacionais adotadas pela rede de ensino e as práticas de ensino-aprendizagem e deve se basear na figura do agente de mudança, que reinterpreta suas ações e possibilita a transformação daqueles com quem estabelece vínculos (SME, 2021).

Assim, a formação continuada docente na rede municipal de ensino de Fortaleza é concebida enquanto processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade laboral, com o mister de assegurar ensino de qualidade aos discentes. No que tange à periodicidade da formação, esta é ofertada ao longo do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, salvaguardando sempre o período de férias coletivas dos docentes.

A participação dos profissionais da educação nas ações de formação continuada ofertadas pela SME é mandatória, posto que figura no rol de atribuições das atividades laborais dos professores e demais profissionais (coordenadores, supervisores, monitores de aprendizagem, diretores). Fica a cargo da SME a estipulação prévia da carga horária da

formação, que poderá, posteriormente, ser contabilizada para fins de certificação, caso seja atingida a frequência adequada.

Ressalta-se que os certificados oriundos da formação continuada podem ser utilizados nos processos de progressões funcionais e promoções, nos termos do já citado PCCS/Educação, sendo esta uma política voltada ao magistério na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

2.4.1 Formação em polos

O documento “Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental, OGDTP-EF” (SME, 2024), assegura que a formação continuada para professores ofertada pela Rede ocorre em dois momentos, a saber, formação em polos, espaços externos às unidades escolares e formação em contexto, no interior das instituições.

O termo “formação em polos” está relacionado ao local de realização dos encontros formativos e compreende diversos espaços fixos e itinerantes distintos do ambiente escolar. Um local considerado polo fixo é a Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF), um prédio próprio da SME que sedia a maior parte das atividades de formação, porém muitas ações formativas ocorrem em polos (locais) itinerantes, geralmente se dividem em seis unidades localizadas uma em cada área de atuação dos seis Distritos de Educação, de modo a atender aos profissionais das unidades escolares circunvizinhas da região situada. Muitos desses são espaços de instituições parceiras, ou locados para encontros periódicos mensais, eventos anuais ou pontuais de maior porte como conferências, seminários e outros.

A formação em polos é coordenada administrativa e pedagogicamente pela equipe técnica da SME, juntamente com membros das assessorias contratadas por segmento, Educação Infantil, Ciclo de alfabetização, Anos Iniciais,

Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos, sendo ministrada por formadores/facilitadores das assessorias e da equipe de formadores internos dos Distritos de Educação, na qual cada equipe é responsável tanto pelos encontros de formação das unidades subordinadas a cada região como por visitas de acompanhamento às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

A equipe de formação da SME, em conjunto com os integrantes das assessorias e formadores dos Distritos de Educação, planeja, organiza e realiza todas as ações da formação em polo, desde a distribuição dos professores em turmas, a decisão do programa de estudo, até

a definição do formador que irá acompanhar cada turma durante o processo formativo ao longo do ano letivo.

A pauta dos encontros formativos sempre aborda temáticas gerais da educação para cada segmento, estudo de documentos norteadores de âmbito nacional, estadual e local, incluindo aprofundamento em materiais didáticos estruturados utilizados pela rede de ensino. Nos encontros são utilizadas estratégias pedagógicas que privilegiam o estudo coletivo e a socialização de experiências exitosas, como discussões, mini oficinas, troca de experiências e afins.

Os encontros formativos para professores ocorrem mensalmente mediante cronograma estipulado e, adicionalmente, formadores da rede, diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola também participam de capacitações. Durante o ano, também ocorrem formações continuadas específicas, geralmente voltadas para o melhoramento das aprendizagens e de desempenho nos anos/séries/disciplinas focais de avaliações externas. Algumas dessas são ofertadas por parceiros externos, como assessorias.

Nesses momentos formativos, os professores compartilham estudos e conhecimentos com colegas do mesmo segmento, ano ou área de ensino, seja da mesma escola ou de unidades diversas. Esse processo formativo busca disseminar e fortalecer a compreensão junto aos professores de que a aprendizagem se desenvolve em diversas dimensões, tais como a cognitiva, emocional, social e física, e ocorre em ritmos variados para cada educando, a partir de intervenções pedagógicas diversificadas e, de acordo com o documento OGDTP-EF:

A formação no polo é o momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas (SME, 2024, p. 32).

Destaca-se que, no contexto específico dos professores das Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP) que atendem os Anos Iniciais(1º ao 5º ano), além da formação focada em temas constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mais recentemente no Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor, também ocorrem formações específicas para o currículo dessas unidades escolares, no que tange o processo de aquisição da

leitura e da escrita e as matrizes de referência de avaliações externas de larga escala como SAEB e SPAECE.

As formações em polo são estruturadas para integrar teoria e prática, com temas sobre o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e ciclos de aprendizagens vivenciais, atendendo às demandas da rotina escolar. Desta feita, a formação continuada inclui estudos e discussões, vivências com propostas pedagógicas inovadoras, compartilhamento de práticas, diálogos sobre o desenvolvimento integral do aluno (incluindo competências socioemocionais), além do aprofundamento nos materiais estruturados pela SME.

A formação de professores busca abranger uma totalidade que inclua, além das dimensões cognitivas ligadas ao conteúdo, aspectos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, histórico-culturais e socioemocionais. Nesse contexto, é importante observar que os pontos em comum entre as formações nas diversas áreas — como o foco duplo, as competências socioemocionais, os documentos orientadores, as tecnologias digitais educacionais e as metodologias ativas — favorecem o alinhamento das formações da Rede ao artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, que promove o desenvolvimento integral da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

2.4.2 Formação em contexto

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu artigo 16, parágrafo único, aponta que a formação continuada apresenta uma concepção de desenvolvimento profissional docente, que considera para além da formação e das condições materiais para o trabalho, as necessidades formativas expressadas no contexto de atuação do professor e da sua prática docente, como pode ser verificado especialmente, nos itens I e III do documento:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (MEC. CNE, 2015, p. 14).

No município de Fortaleza, a formação em contexto, a que ocorre no ambiente escolar, ou seja, no interior das unidades de ensino, é realizada por meio da mediação dos coordenadores pedagógicos/supervisores. De acordo com o documento OGDTP-EF 2024, essa formação fortalece a troca de experiências entre os profissionais que atuam na mesma instituição de ensino e reforça o papel do coordenador pedagógico/supervisor escolar como um agente de articulação, formação e transformação, e:

(...) possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento (SME, 2024, p. 32).

Da mesma forma que a de polo, a formação em contexto é gerenciada administrativa e pedagogicamente pela equipe técnica responsável pela formação dos professores da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a equipe dos Distritos de Educação. Para a realização dessa formação, a SME orienta que o coordenador organize sua rotina de modo a atender todos os professores da unidade escolar, envolvendo todos os componentes curriculares, preferencialmente em grupos, respeitando a etapa ou a modalidade, o ano/série e a disciplina.

A SME reforça que, nesses momentos de formação, os professores, adicionalmente, devem se aprofundar na realidade dos alunos, da escola e socializar as especificidades das turmas em que lecionam e considera que o êxito da formação em contexto está intrinsicamente ligado às discussões estabelecidas entre toda a equipe pedagógica, professores, coordenadores/supervisores e monitores de aprendizagem.

Como a formação para os coordenadores/supervisores e professores, orientada pela Secretaria Municipal da Educação (SME), ela apresenta foco nas Avaliações Diagnósticas de Rede e/ou nas avaliações internas e externas, também proporciona ao professor uma análise, reflexão e possibilidade de intervenção aprofundada sobre seu trabalho e os processos de aprendizagem dos alunos no tocante a esse aspecto (SME, 2024). Consequentemente, essa linha de trabalho se desdobra em ações nas escolas, incorporando fortemente à rotina das instituições aspectos relacionados a temáticas de avaliações internas e externas de larga escala.

A formação no contexto da escola, além dos supracitados, tem como objetivos o fortalecimento do ensino e da aprendizagem, a promoção de reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos e seus processos de aprendizagens, análises de aspectos ligados ao planejamento das ações pedagógicas, a organização e gestão da sala de aula. Ademais, a realização de vivências de ludicidade por meio

de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem com jogos físicos, virtuais, mídias e estratégias diversas e o envolvimento da família como parceira do processo de aprendizagem.

Segundo a SME, outros momentos de formação em contexto devem existir na escola e, para tanto, o coordenador pedagógico/supervisor pode, juntamente com professores, definir temas de estudos ou, como conhecedor das necessidades da escola e do grupo de professores, o próprio também pode apresentar sugestões de discussão, e dependendo da temática abordada, envolver de forma geral os demais profissionais da educação presentes na escola.

O documento OGDTP/EF (SME, 2024) orienta que a formação em contexto pode ser realizada em variados formatos, como encontros pedagógicos, reuniões, seminários, sessões individuais, conjunto de aulas e atividades, acompanhamento do planejamento e de sala de aula, projetos interdisciplinares, eventos internos, entre outros. Ademais, o mesmo documento reitera que a formação em contexto não se configura como acréscimo às ações executadas na escola, e sim parte do processo contínuo e natural da prática docente no cotidiano da instituição, que deverá ser valorizado por todos os envolvidos por representar um espaço dialógico e democrático.

Vista como parte fundamental para um melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas; conseqüentemente, implicando em melhores aprendizagens, a formação em contexto executada a partir de vivências do cotidiano dos docentes no interior das instituições de ensino, necessita ser conduzida num espaço colaborativo, conforme aponta Antônio Nóvoa:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação (Nóvoa, 2002, p. 40).

Nóvoa (2002, p. 40) alerta, também, para a importância das diretrizes conceituais do teor do programa de estudo e suas discussões, quando reitera que a formação deve focar mais nos “problemas a resolver” do que em “conteúdos a transmitir” e defende uma linha conceitual que divirja da pura transmissão de conteúdos, e aponte na direção de atender as necessidades teóricas e práticas, a favor de ações mais significativas para docentes e discentes.

De acordo com esse pensamento, as ações de formação devem ser pautadas por espaços de discussão sobre as necessidades e as expectativas coletivas da unidade. Para tanto, essa linha de trabalho inclui evidentemente as particularidades e singularidades das turmas, de seus docentes, discentes e demais profissionais envolvidos.

Vera Maria Candau (1997, p. 73) salienta que a escola também é lugar de formação. E é sob essa égide que o coordenador deve fundamentar sua prática e construir sua ação formadora. Assim, a formação na escola deve ser alimentada, igualmente, pelo processo de reflexão-ação-reflexão das condutas individuais e coletivas, assim como enfatiza Almeida:

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridade e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (Almeida, 2001, p. 57).

Nas linhas conceituais substanciadas e defendidas nessa pesquisa, todo esse processo mediado pelo coordenador pedagógico pressupõe autonomia, assim como defende Libâneo, a autonomia de uma instituição refere-se à capacidade de determinar seus próprios objetivos e modos de organização, além de preservar sua independência em relação à autoridade central ou superior.

Contudo, a ausência de autonomia, muitas vezes, pode restringir ações, tornando inócuo toda uma estrutura colaborativa, limitando a superação e o desenvolvimento de toda a equipe escolar, pois só a partir de autonomia, mesmo que relativa, se torna possível a adequada efetivação dessa ação na escola. A organização escolar, dessa forma, se configura como um ambiente educativo, um espaço de colaboração e de desenvolvimento coletivo (Libâneo, 2003, p. 115).

Os aspectos destacados também encontram amparo e, ao mesmo tempo, aprofundam o conceito da imprescindível prática pedagógica, defendida por Freire (1989, p. 67): “a teoria sem a prática, vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, ao se unir a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Na mesma linha de compreensão, Frigotto (1994, p. 81) concebe a práxis como uma unidade “indissolúvel” entre duas dimensões distintas, teoria e ação, no processo de conhecimento, e enfatiza que a análise teórica da realidade não deve ser vista como um exercício simplesmente analítico, mas como uma reflexão que objetiva orientar a ação. Igualmente em conformidade com essa visão, Libâneo e Pimenta enfatizam que:

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola na totalidade, pressupondo conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260–261).

Esse modelo de formação continuada permite a implementação de uma política formativa que considera a escola um espaço essencial para o desenvolvimento contínuo, garantindo a integração, a unidade e a articulação entre teoria e prática nos processos formativos nos diferentes componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino, em acordo com as concepções pedagógicas em desenvolvimento na rede. Sendo assim, a formação em contexto fortalece o intercâmbio de experiências entre profissionais na mesma unidade escolar e reforça o papel do coordenador pedagógico como agente articulador, formador e transformador.

2.5 O coordenador: agente de qualificação

A coordenação pedagógica possui uma origem histórica que se manifesta em diferentes períodos e localidades, sendo designada por várias denominações. Diversas pesquisas que investigam a evolução dessa função no Brasil indicam a existência de um profissional responsável por supervisionar o trabalho dos professores, correspondendo às atribuições que hoje são comumente associadas aos coordenadores pedagógicos (Macedo, 2016, p. 35).

Antes da democratização, a escolha de diretores e coordenadores era realizada sem a participação da comunidade escolar e não havia realização de provas. Segundo Silva (2016), a posse dos cargos de diretores e gestores escolares era realizada mediante a indicação política de governadores, prefeitos ou secretários de educação, tendo um viés majoritariamente clientelista, desconsiderando a competência e habilidade pedagógica.

Com o novo paradigma surgido a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foram introduzidas nas instituições de ensino novas responsabilidades, destacando o trabalho em equipe como uma forma de assegurar maior qualidade nas ações educacionais. Essa visão sobre a escola gerou, consequentemente, a demanda por profissionais que liderem essa equipe na elaboração e implantação de um projeto educacional fundamentado em determinados princípios mais colaborativos, como gestão democrática, por exemplo. Destarte, a legislação acabou por validar a função de coordenação e, em decorrência, a existência da figura do coordenador pedagógico. Conforme Almeida, Placco e Souza, compete ao Coordenador Pedagógico:

(...) articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os

objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (2011, p. 6-7).

A função de coordenação pedagógica no município de Fortaleza é exercida por supervisores educacionais, cargo nato, com ingresso via último concurso público realizado em 2004 e, a partir da Lei nº 169/2014, passou a ser exercida, também, por integrantes do quadro de profissionais da educação, como orientadores e professores da própria rede de ensino ou de terceiros, por meio de processo seletivo aberto, com duração de 2 anos, renovável por igual período.

A referida lei, que trata da gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino, com o intuito de orientar a prática desse profissional na escola, estabelece no artigo nº 55, quinze incisos com as atribuições dos coordenadores pedagógicos nas unidades escolares, demonstradas no Quadro 1.

Como pode-se verificar, as ações atribuídas ao coordenador pedagógico podem ser interpretadas, de maneira geral, a partir de competências técnico-teórico-práticas, que incluem aspectos políticos, éticos e estéticos, interligadas à adoção, de forma dialética, de ações articuladoras, diagnósticas, intervencionistas, mediadoras e colaborativas no âmbito pessoal, individual e coletivo nas instituições de ensino.

Essas atribuições também podem ser organizadas por critério de aproximação de exercício prático da função, ainda que fora da sequência oficial dos incisos, assim como demonstrado no Quadro 1, em blocos por campos de atuação divididos em cinco dimensões que, em linhas gerais, foram identificadas aqui como pedagógica, didática, avaliativa, formativa e gestora. Apesar de essas dimensões se revelarem, muitas vezes, intrinsecamente correlacionadas, esse estudo deteve-se na dimensão formativa.

A dimensão formativa está composta por três principais atribuições que indicam basicamente a atuação do coordenador nas ações formativas ligadas ao próprio aperfeiçoamento profissional, na dos professores e, a responsabilidade deste, em coordenar, coletivamente, desde o processo ensino-aprendizagem a construção de novas práticas pedagógicas, ou seja, essa função responde pelo processo formativo da unidade escolar.

Quadro 2 - Atribuições da função de coordenação pedagógica e suas dimensões - Lei Complementar nº 169/2014

Art. 55 Inciso	Atribuições Coordenação Pedagógica	Dimensão
	Prestar assessoria técnica-pedagógica;	Pedagógica
I	Coordenar a elaboração e/ou revisão da proposta político pedagógica da escola;	
II	Elaborar e cumprir o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola.	
III	Assegurar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente;	
II	Orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino;	Didática
IV	Assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;	
V	Promover entre alunos e professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.	
	Acompanhar, sistematicamente em articulação com os professores e direção escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem;	Avaliativa
I	Proceder, juntamente com professores e demais membros do conselho escolar, à análise dos indicadores de desempenho obtidos pelos alunos;	
	Participar de Processos de avaliação institucional no âmbito da escola e dos respectivos Distritos de Educação.	
V	Coordenar com a equipe o processo ensino-aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;	Formativa
X	Participar dos processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional;	
I	Participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores;	
II	Integrar-se às atividades de organização e gestão democrática da escola;	Gestora
III	Colaborar, em articulação com o Conselho Escolar, com as atividades que envolvam as famílias e a comunidade externa.	

Fonte: Lei Complementar 169, de 12/09/2014.DOM, nº 15.361, de 15/09/2014.Elaboração própria.

Embora o inciso IV englobe ações como “coordenar” o processo de ensino-aprendizagem e “assegurar” suporte didático e operacional aos professores, à medida que inclui a “construção de novas práticas pedagógicas”, aborda o cerne da dimensão formativa no que

diz respeito à viabilização das condições teórico-práticas imprescindíveis à reflexão e, consequentemente, à transformação das práticas educativas e pedagógicas, a partir de um exercício da práxis. Essa atribuição assume, assim, uma visão praxista nas escolas. Segundo Franco (2008, p. 129), “a perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos” e, para efeito de esclarecimento”, complementa Tosquelles (1984) a práxis não se materializa apenas na prática. Convém não se enganar a esse respeito, pois a práxis é a construção coletiva, em um grupo de vivências construídas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, ao contrário da práxis. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.

Em relação ao inciso IX, o coordenador deverá participar também da formação continuada para coordenadores realizada pela SME, por esse órgão considerar a formação continuada para coordenadores pedagógicos como um instrumento que favorece o desenvolvimento de sua competência profissional, colabora com a qualificação do coordenador e para o aperfeiçoamento da ação dos professores na prática pedagógica nas escolas (SME, 2024, p. 35).

No inciso XI, fica clara a participação desse profissional nas ações formativas ligadas aos professores “na esfera de sua competência”, o que nos remete à formação em contexto, concebida pela Célula de Formação do Professor (CEFOP) da SME e dos Distritos de Educação, cabendo ao coordenador a execução na unidade escolar em que atua, assim como o acompanhamento de demais ações correlacionadas à formação.

A SME dispõe de formação continuada específica para o coordenador pedagógico, cujo intuito é o de munir esse profissional com conhecimentos que favoreçam a realização de sua prática em harmonia com os objetivos da rede, da escola, considerando as especificidades de cada área/disciplina/ano/turma da unidade que atua. Segundo o documento OGDTP-EF (SME, 2024, p.35), a formação para o coordenador pedagógico é um ambiente em que, durante todo o ano letivo, ocorrem o aprimoramento de estudos pertinentes à função, trocas de experiências e debates.

Esse documento defende ainda a formação continuada como prática importante para atingir a transformação por meio de aprendizagens e justifica essa ação citando a modificação de comportamentos e hábitos através do exercício constante como uma característica humana de aquisição de conhecimentos (SME, 2024, p.34), e tem o objetivo de realizar ações que abordem conhecimentos relacionados:

[...] a área pedagógica, o papel e a função do coordenador pedagógico, o ensino, a aprendizagem, as avaliações internas e externas (diagnóstico e análise de resultados), a diversidade de possibilidades de metodologias e estratégias, além de programas, projetos e materiais estruturados da Rede, para que este profissional realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área à luz do que orienta a Rede (Fortaleza, 2024, p. 35).

O programa da formação continuada para coordenadores pedagógicos inclui ciclos de aprendizagens por meio da utilização de estratégias interativas, metodologias ativas, momentos de estudos, de ações e reflexões com vistas a solucionar questões do cotidiano escolar, clarificar suas atribuições e seu papel diante da comunidade escolar. Abrange também o fortalecimento de estratégias de articulação de diferentes saberes dos profissionais da escola, que contribuem para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Um ponto de destaque das formações dos coordenadores é o espaço de orientação para a formação em contexto. Esse profissional, por estar à frente dos trabalhos de âmbito pedagógico, é o responsável por realizar essa ação na escola, junto aos professores de sua equipe. Na prática, o coordenador aplica o conteúdo e as estratégias estabelecidas pela Célula de Formação do Professor (CEFOP) da SME e dos Distritos de Educação.

O texto do documento OGDTP-EF/2024 salienta a extrema importância da formação continuada para o coordenador pedagógico como elemento basilar para o desenvolvimento de sua prática, ao frisar que o papel deste profissional é eminentemente de formador e, que a partir do trabalho articulado à instituição de ensino, transforma o conhecimento que dissemina e potencializa no cotidiano educativo, a construção e a reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos” (SME, 2024, p.35).

Ademais, em virtude da relevância da formação para coordenadores, compreendida como elemento impulsor do melhoramento das práticas pedagógicas da equipe, incluindo a dele próprio, a SME ressalta a destinação de maior tempo de duração para essa formação com acréscimo de conteúdos que contemplem a gestão escolar e orientações para os componentes curriculares, frente a compreensão deste profissional como orientador do fluxo pedagógico de toda a unidade escolar.

2.6 Política pública: reflexões importantes

Nesta seção, abordam-se aspectos relevantes relacionados à temática das políticas públicas, com ênfase na política educacional de formação continuada voltada aos professores

da rede municipal de ensino de Fortaleza, especialmente na modalidade em contexto. Busca-se apresentar reflexões sobre a conceituação de política pública, em sentido amplo, apoiadas principalmente nos estudos de Souza (2002, 2003, 2006, 2007) e Oliveira (2010), entre outros autores, bem como um breve levantamento - ainda que sintético - de elementos fundamentais para a compreensão da política de formação continuada de professores no município de Fortaleza, à luz da legislação vigente e de estudos acadêmicos recentes.

Posteriormente, essa seção agregou, também, a análise do apanhado das informações coletadas por meio dos questionários e das entrevistas, assim como reflexões desses achados à luz de teóricos que compõem essa pesquisa e de demais, de mesma abordagem, que se fizerem necessários.

Conceituar políticas públicas é tarefa complexa, e segundo Celina Souza (2002), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública, assim, de objetivos a aspectos subjetivos, é comum encontrar variadas ideias, concepções e focos de estudo com essa temática e mesmo não havendo um consenso, essa autora nos indica uma direção ao declarar que política pública pode ser resumida como: “(...) o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2002, p. 12).

Para Souza (2007, p. 69), por se tratar de uma área que agrega diversas unidades em totalidades interligadas, a política pública pode ser compreendida como um campo holístico e, dessa interpretação, se desdobram, principalmente, duas linhas complementares. Como primeira, para além de suas próprias teorias, métodos e modelos, tem-se o fato de esse campo sofrer influências de várias disciplinas, com suas concepções e formatos de análise. E mesmo sendo um ramo da ciência política, a política pública não se limita a esta, abarcando inclusive outras áreas do conhecimento como filosofia, psicologia, sociologia, economia e econometria. Com a utilização de modelagens e técnicas quantitativas, a econometria exerce grande impacto na avaliação, importante subcampo das políticas públicas. A segunda diz respeito ao cunho holístico, que, ao invés de representar incoerência teórica e metodológica, compreende, reúne, agrega e se enriquece de toda a diversidade de perspectivas das áreas que engloba (Souza, 2007, p. 70).

A autora explica também que, de forma geral, a política pública é uma área multidisciplinar e tem como principal objetivo compreender a essência das políticas públicas e os processos que as envolvem. Segundo essa autora, desenvolver uma teoria abrangente sobre

políticas públicas requer integrar teorias provenientes da sociologia, ciência política e economia.

Destarte, Souza (2006) enfatiza ainda que as políticas públicas têm um impacto significativo tanto na economia quanto nas sociedades, tornando essencial que qualquer teoria relacionada a esse tema aborde também as conexões entre o Estado, a política, a economia e a sociedade, e que esse cenário se configura como motivo pelo qual estudiosos de diversas áreas compartilham um interesse comum nesse campo, com contribuições para o desenvolvimento de avanços tanto teóricos quanto empíricos. Existem várias definições e modelos relacionados a políticas públicas, porém Celina Souza sintetiza seus principais componentes ao destacar que a política pública:

[...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.[...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.[...] é abrangente e não se limita a leis e regras.[...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.[...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.[...] envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (2006, p. 33).

Sobre o processo de formulação de política pública, a autora é taxativa quando diz que esse é o meio pelo qual os governos, visando gerar os resultados ou as transformações que almejam no mundo real, transformam suas intenções em implantações de iniciativas e ações (Souza, 2002, p.13). Dessa forma, num conceito possível, política pública pode ser considerada parte de um todo proposital, com ações conexas que revelam o tipo de sociedade que os que detêm o poder de decisão pretendem manter ou alcançar, alinhada a uma ideologia aplicada num espaço, e num tempo histórico.

Após serem elaboradas e formuladas, as políticas públicas se concretizam em planos, programas, projetos, bases de dados, sistemas de informação e pesquisas, e, ao serem implementadas, são sujeitas a processos de acompanhamento e avaliação. (Souza, 2007, p. 70).

A avaliação de políticas públicas está prevista na legislação competente, inclusive como determina a CF/88:

§ 16. Os órgãos e entidades da administração pública, individual ou conjuntamente, devem realizar avaliação das políticas públicas, inclusive com divulgação do objeto a ser avaliado e dos resultados alcançados, na forma da lei (Incluído pela Emenda Constitucional nº 109, de 2021) (Brasil, 1988, p. 33).

“As políticas públicas têm atuação em todas as áreas da sociedade e, quando voltadas à educação institucional, abrangem todas as ações ou omissões de um governo no âmbito educacional” (Oliveira, 2010, p. 4). De acordo com Mainardes e Tello, o campo da política educacional:

(...) caracteriza-se por ser um campo abrangente, envolvendo estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional e escolar, financiamento da educação, políticas de currículo, legislação educacional, trabalho docente (valorização, remuneração, carreira, etc.) (2016, p. 6).

Contudo, por considerar a educação um campo vasto e multifacetado que requer uma abordagem cuidadosa e direcionada, Oliveira (2010, p. 4) adverte que o conceito de educação é muito abrangente, desse modo, considera políticas educacionais as que têm ênfase mais específica no tratamento da educação e que estão relacionadas às questões escolares.

2.7 Política de formação continuada para professores no município de Fortaleza: caminhos e desafios

Dando seguimento aos elementos constitutivos da avaliação em profundidade, o presente item aborda o eixo trajetória institucional, visto apresentar questões atinentes e colaborar para um olhar mais detalhado relacionado ao percurso da política de formação continuada para professores no município de Fortaleza.

A política pública em destaque na presente pesquisa está situada na área de educação e, para além dos impactos e ramificações, se concentra na formação continuada de professores na modalidade em contexto, ou seja, especificamente a executada no interior das unidades de ensino sob responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Considerando-se a legislação nacional, no formato executado atualmente, essa iniciativa foi viabilizada a partir da Lei nº. 11.738/2008 (Brasil, 2008), que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica e estabelece um terço do total da carga horária semanal docente para planejamento e realização de atividades extra interação com alunos.

No intuito de refletir sobre essa política pública, recorre-se à abordagem do “ciclo de políticas”, que denota uma orientação pós-moderna e, de acordo com Mainardes (2006), teve origem nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, na área de políticas educacionais. Essa abordagem ressalta a complexidade das políticas públicas, ao passo em que desvela os processos micropolíticos, incluindo a atuação dos profissionais que lidam

com as políticas no “chão da sala de aula”, e aponta para uma necessária articulação entre processos micro e macropolíticos inerentes à análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006). Conforme os estudos de Mainardes (2006);

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 50).

Ainda de acordo com Mainardes (2006), os autores dessa abordagem tratam da caracterização do processo político por meio do conceito de ciclo contínuo formado por três faces, interpretadas de forma simples, resumida e de forma prática, como a política proposta, a política de fato e a política em uso (Mainardes, 2006).

Destarte, Ball e Bowe (Mainardes, 2006) propõem um ciclo contínuo de políticas públicas composto por três contextos principais nomeados de contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Nessa tríade, os contextos estão interligados, não havendo entre eles uma dimensão temporal ou sequencial, além de não se configurarem como etapas lineares. Cada contexto posto possui lócus e grupos de interesse próprios que lutam entre si pela primazia na elaboração das políticas públicas.

Segundo Mainardes (2006, p. 51), “o primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. É nesse lócus em que atuam os grupos de interesse no sentido de influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Nesta seara, verificam-se redes sociais situadas dentro e no entorno de partidos políticos e dos poderes Executivo e Legislativo. Ademais, é nesse ambiente no qual as proposituras ganham legitimidade e constituem um alicerce para a política.

As políticas direcionadas à formação continuada de gestores devem propiciar a busca da qualidade coletiva da educação, avaliando sua materialização. Para isso, ancoramos em Rodrigues (2011), em relação à abordagem temática da política ou programa, o argumento inicial estabeleceu três dimensões principais;

1) a da formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; 2) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam

um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade; 3) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos (Rodrigues, 2011, p. 58–59).

O conhecimento estrutural acerca da implementação de políticas públicas precisa ser criterioso, buscando a inovação e a efetividade deste programa, além de ser um marco legal fundamentado na LDB e no PNE, normativas que impulsionam todo o sistema escolar brasileiro e que também direcionam as práticas culturais e a conscientização de respeito às diferenças.

Considerando o contexto de influência vigente à época, percebe-se um esforço do governo federal e dos demais atores políticos no sentido de viabilizar o financiamento da educação pública brasileira e valorizar a profissão docente. O referido esforço se materializou nos seguintes textos legais, além da já mencionada Lei do PSPN (Brasil, 2008); o Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que regulamentou a Lei do FUNDEB nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (Brasil, 2007) e a Portaria nº 41, de 27 de dezembro de 2007, que publicizou a especificação entre diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino no âmbito do FUNDEB (Brasil, 2007).

Na esteira da atuação do Executivo federal, a Prefeitura de Fortaleza levou um determinado tempo para readequar o arcabouço legal em face às novas exigências postas pelo PSPN e demais leis relativas ao FUNDEB, porém com legislações importantes como o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS). Destaca-se, também, o envio da mensagem da prefeitura nº 32, de 26 de agosto de 2014, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, instituiu o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) e modificou o Estatuto do Magistério de Fortaleza.

A referida mensagem do Executivo municipal resultou na aprovação da Lei Complementar 169/2014 (Fortaleza, 2014), de 12 de setembro de 2014, que dentre suas disposições, atribuiu ao coordenador pedagógico responsabilidades ligadas a formação continuada como colaborar com a equipe da escola no gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem integralmente, garantindo aos professores o apoio didático e operacional necessário, inclusive no tocante a criação de novas abordagens pedagógicas; contribuir, dentro de sua área de atuação, para o planejamento e monitoramento das iniciativas de formação destinadas aos docentes e engajar-se em atividades de formação que visem seu desenvolvimento profissional.

Analisando as legislações supracitadas, verifica-se, no âmbito político, um alinhamento entre os agentes, em âmbito nacional e local. À época da criação do FUNDEB e aprovação da Lei do Piso, o Brasil era governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que liderava uma coalizão de partidos de centro-esquerda, da qual participava o Partido Socialista (PSB), sigla que abrigava o governador do Ceará, Cid Ferreira Gomes, que geriu o estado entre 2007 e 2014.

Observando o aspecto local, no caso específico da Prefeitura de Fortaleza, o alinhamento político persiste. A sanção da Lei Complementar nº 169/2014 se deu durante o segundo ano de gestão do primeiro mandato (2013–2016) do prefeito Roberto Cláudio Bezerra à frente de Fortaleza. Roberto Cláudio foi eleito prefeito da capital cearense em 2012 pelo PSB e, posteriormente, figurou entre a lista de políticos que migrou com o governador Cid Gomes, indo do PSB para o Partido Republicano da Ordem Social (PROS) em meados de 2014. Nesta mesma época, em âmbito nacional, a coalizão de partidos de centro-esquerda liderada pelo PT seguia no comando do governo federal, desta feita durante a primeira gestão da presidente Dilma Rousseff (2011–2014).

Retomando a discussão pautada pelo ciclo de políticas, Mainardes (2006) pontua que o cenário da influência possui uma relação intrínseca com a produção de texto. Uma vez que este cenário está comumente atrelado aos interesses de ordem ideológica, os textos de natureza política são articulados mediante o uso de uma linguagem mais geral, que apela a grupos mais amplos da população.

Entretanto, ressalta-se que a política pública não é materializada e concluída no âmbito legislativo e os textos precisam ser lidos e interpretados com base no contexto territorial e temporal de produção. Os textos oriundos do panorama político “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52).

Na seara da compreensão das políticas públicas, as produções textuais possuem limitações materiais que podem comprometer sua implementação e, consequentemente, os resultados esperados pelos agentes políticos. Mainardes (2006, p. 61) advoga que é no contexto da prática que a política pública será interpretada e ressignificada por outros agentes sociais, essa reinterpretação gera efeitos e repercussões que podem representar modificações no texto político original. Desse modo, as políticas públicas, por não serem implementadas por processos unilaterais, estão sujeitas a interpretações que podem ocasionar desdobramentos convergentes ou dissonantes com as intenções estabelecidas pelos autores iniciais de uma política pública.

Em busca de compreensão a respeito do tema, Cavalcante, Alves e Lima (2023) apontam que é no contexto da prática situado na escola que o docente transforma em realidade os saberes e habilidades adquiridos em favor do incremento da aprendizagem dos discentes. O trio de pesquisadores também sublinha a importância da formação em contexto para o fomento da reflexividade, sobretudo no que concerne à busca por soluções para situações problemáticas no contexto escolar e ao estímulo à autoavaliação docente.

Apesar de reconhecer méritos na política de formação continuada ofertada pela SME, desenvolvida sob uma perspectiva crítica e reflexiva, Cavalcante, Alves e Lima (2023) apontam que as professoras ouvidas em sua pesquisa não relataram serem participantes ativas na construção coletiva da formação. Ademais, as docentes entrevistadas destacaram que os temas da formação não são definidos por professores e coordenadores pedagógicos, mas pela SME. Esses elementos destacados encontram-se observados em outros estudos, pois em relação ao desenho e implementação de políticas públicas “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (Mainardes, 2006, p. 54). Outro ponto relevante de reflexão é que: “na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros” (Mainardes, 2006, p. 53).

Já para Carneiro (2024), o modelo de formação em contexto vigente no âmbito da SME atende às características do modelo construtivista (Nóvoa, 2001), segundo o qual a unidade escolar se converte enquanto espaço de formação permanente, fomentando uma concepção inovadora de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Sendo assim, a formação em serviço se desenvolve em três pilares, a saber, identificação de situações problemáticas; busca por soluções adequadas; e estruturação de saberes oriundos do próprio corpo docente.

Imbernón (2016) conceitua este processo como sendo uma “formação a partir de dentro”, uma vez que se efetiva no ambiente escolar e almeja pautar transformações no âmbito desta própria instituição, tendo por base as efetivas necessidades formativas e contextuais estabelecidas pelos docentes, em contraponto a outros modelos de formação em serviço nos quais os temas são definidos inicialmente pelas equipes dos órgãos de gestão da educação, sem uma necessária conexão com o contexto escolar. Na formação a partir de dentro, cabe aos docentes exercer de modo democrático a participação, bem como o gerenciamento e o planejamento da dinâmica formativa (Carneiro, 2024).

Diante do exposto, o presente estudo busca contribuir com estudos a respeito da formação em contexto no âmbito da rede municipal de ensino de Fortaleza. Em que pese a

existência de um alinhamento político entre os agentes políticos e legisladores responsáveis pelas iniciativas educacionais. É relevante verificar na base, junto aos coordenadores pedagógicos, como agentes diretos da aplicação dessa política nas unidades escolares, a percepção que estes possuem a respeito da política de formação continuada de professores na modalidade em contexto, e como esta está sendo reinterpretada no interior da equipe pedagógica.

Ademais, procura-se identificar os pontos positivos e desafios na execução do Programa de Formação em Contexto no interior das unidades de ensino a partir das percepções de professores e de coordenadores pedagógicos, sobretudo no que tange à ministração da formação em contexto.

3 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

Diante do objeto, a avaliação da política pública de formação continuada para professores na modalidade em contexto do município de Fortaleza e dos objetivos da pesquisa, foi feita a opção pela perspectiva avaliativa em profundidade, modelo contra hegemônico que busca promover uma avaliação mais ampla e ao mesmo tempo específica de uma política. Essa abordagem permite aprofundamento das análises e, por conseguinte, da avaliação, por meio da inclusão de vários dados e atores, partindo de aspectos mais qualitativos de coleta e análise.

A pesquisa foi composta pela análise de legislação e documentos oficiais, revisão de literatura em livros, artigos científicos e revistas de estudos dos postulados teóricos pertinentes às temáticas correlacionadas e, por dados empíricos coletados por meio de questionário e entrevista semiestruturada aplicados aos participantes/atores principais desse estudo. Os dados coletados foram analisados sob elementos constitutivos da análise de conteúdo, utilizando-se de técnicas e estratégias adequadas tanto ao objeto da pesquisa e seus objetivos, como à abordagem avaliativa escolhida.

Ainda que brevemente, esses pontos serão melhor discutidos nos tópicos a seguir, a partir de elementos bibliográficos de destaque apoiados em aspectos relevantes de autores como Rodrigues (2008), Gussi (2019), Minayo (2009), Bourdieu (1996), Gil (2008), Marcondes e Brisola (2014), Bardin (1977), Lüdke e André (2018), Chizzotti (1991, p. 82) dentre outros que discorrem sobre avaliação de políticas públicas e metodologia aplicada à abordagem qualitativa numa perspectiva discursiva e democrática.

3.1 Perspectiva avaliativa em profundidade

A presente pesquisa tem como inspiração a perspectiva avaliativa da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), visto que sua aplicação viabiliza o atendimento do objetivo geral que se constitui em avaliar a política de Formação Continuada para professores da rede municipal de ensino de Fortaleza na modalidade em contexto (*in loco*) e, da mesma forma, se utilizar de elementos que permitem o atendimento aos seus objetivos específicos.

A opção pela perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) nesta pesquisa justifica-se pela sua capacidade de atender, de forma integrada e complementar, aos três objetivos específicos propostos. Cada um dos quatro eixos analíticos da AP – análise de conteúdo do programa, análise de contexto, trajetória institucional e espectro territorial e temporal – contribui de maneira específica para o alcance desses objetivos.

O primeiro objetivo específico, analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto, é atendido principalmente pelos eixos de análise de conteúdo e trajetória institucional. A análise de conteúdo permite examinar os objetivos, as bases conceituais e a coerência interna da política, enquanto a trajetória institucional possibilita compreender como a política transita pelas diferentes instâncias da SME aos Distritos de Educação, até chegar às escolas, e como os sentidos são (re) construídos nesse percurso (Rodrigues, 2008; Gussi, 2019).

O segundo objetivo, investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhada às dimensões de Libâneo (2003), articula-se especialmente ao eixo de espectro territorial e temporal. Este eixo, ao focar na implementação no contexto local e nas especificidades territoriais, permite captar as percepções, compreensões e ressignificações que os atores fazem da política em suas práticas cotidianas (Gussi, 2008; Lejano, 2020). A abordagem interpretativa de Lejano (2020) complementa essa análise ao valorizar as narrativas e experiências dos sujeitos.

O terceiro objetivo, identificar os fatores facilitadores e desafios na implementação da política, perpassa todos os quatro eixos da AP, mas encontra particular ressonância no eixo de análise de contexto e no espectro territorial e temporal. A análise de contexto situa a política nas condições socioeconômicas e políticas de sua formulação e implementação, enquanto o espectro territorial permite compreender como essas condições se manifestam diferentemente em cada unidade escolar (Rodrigues, 2008).

Além disso, a perspectiva multidimensional de Gussi (2019) é fundamental para identificar facilitadores e desafios que não se reduzem a aspectos técnicos, mas envolvem dimensões sociais, culturais, políticas e territoriais. A abordagem relacional de Lejano (2020) contribui ao evidenciar que os desafios e facilitadores emergem das relações entre atores, das redes de apoio e dos “espaços entre” que se constituem na implementação.

Dessa forma, a avaliação em profundidade não é apenas uma escolha metodológica, mas uma exigência epistemológica para abordar a complexidade do objeto de estudo: uma política pública educacional que se materializa no cotidiano escolar, mediada por atores com trajetórias, contextos e compreensões diversas (Lejano (2020); Gussi; Oliveira Pereira, 2019).

A avaliação em profundidade possui em seu arcabouço procedimentos teóricos e metodológicos adequados, robustos e capazes de subsidiar os objetivos específicos, visto estes, estarem na direção de analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto; investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhados as dimensões de Libâneo (2003) e identificar os fatores

facilitadores e desafios na implementação da política de formação continuada na modalidade em contexto, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa.

A partir dessa compreensão, durante todo o percurso da pesquisa foram aplicados, na mesma medida, os eixos analíticos da avaliação em profundidade, a saber: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional, espectro territorial e temporal (Rodrigues, 2008), possibilitando uma melhor compreensão da política avaliada, e sobretudo o atendimento dos objetivos propostos.

Para o objetivo específico de analisar a política de formação continuada na modalidade em contexto, lançamos mão de elementos da análise de conteúdo, análise de contexto e da trajetória institucional com estudo de variados materiais institucionais, desde leis, portarias e documentos afins.

Já para os objetivos específicos de investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhados as dimensões de Libâneo (2003) e de identificar os fatores facilitadores e desafios na implementação da política de formação continuada na modalidade em contexto, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, além da análise documental utilizamos elementos do eixo espectro territorial e temporal, e a discussão dos a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1997) de questionários e entrevistas aplicados aos participantes.

Ao longo do tempo, o campo de avaliação de políticas públicas vem incorporando ao seu modo de fazer ciência, metodologias de pesquisas empregadas pelas Ciências Sociais, uma fonte sólida e adequada às particularidades da pesquisa social, como é uma avaliação de política pública. Nesse sentido, é bastante relevante a defesa desses métodos pela significância e potencial transformador da realidade que neles residem. Nesses termos, Minayo diz que:

Como premissa, é preciso dizer que, na área social, não se costuma fazer investigação tendo como finalidade apenas ampliar o conhecimento, mas também subsidiar a prática transformadora. No entanto, essa destinação tem que se valer de teoria, método e técnicas, pois a contribuição à transformação não pode ser uma ideologia travestida de ciência (Minayo, 2010, p. 435).

Assim, esse campo consegue diversificar, ampliar e incorporar dados impossíveis de serem captados por métodos estritamente quantitativos, elevando qualitativamente análises e avaliações envolvendo os processos, contextos, como também percepções dos atores em diversas esferas e etapas, inclusive de usuários impactados por uma política. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009, p.21), imprime respostas a questões muito particulares, preenchendo as Ciências Sociais com informações de “um nível de realidade que

não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

No campo da pesquisa social, a pesquisa qualitativa busca compreender, interpretar e explicar um fenômeno social a partir de atitudes e concepções de indivíduos. Minayo (2009) ainda nos alerta sobre os aspectos reflexivo e interpretativo dos indivíduos a partir de suas relações na convivência social, quando afirma que o ser humano, no contexto da realidade que vive em conjunto com seus pares, se diferencia não apenas pela sua capacidade de agir, mas também por refletir sobre suas ações e por compreendê-las.

Essas percepções, individuais e coletivas, são elementos fundamentais para a pesquisa social e devem ser compreendidas, analisadas e interpretadas sob a ótica de modelos qualitativos, pois a vasta gama da produção humana, que se concentra nas interações, nas representações e nas intenções, é o foco da pesquisa qualitativa e esse universo é, muitas vezes, difícil de ser expresso por meio de números e métricas quantitativas.

De acordo com Bourdieu (1996), o campo de pesquisa é formado por microcosmos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica específica. Esse campo pode ser visto tanto como um “campo de forças”, que impõe limitações aos agentes que nele atuam, quanto como um “campo de lutas”, onde os agentes se comportam de acordo com suas posições relativas dentro dessa estrutura de forças, podendo assim manter ou modificar a sua configuração. Consoante a esse pensamento, os campos não são estruturas fixas e sim, “[...] produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam”. (Bourdieu, 1996, p. 50).

Sobre o conceito de campo de Bourdieu, Pereira resume que:

[...] é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam (Pereira, 2015, p. 341).

A formação do campo de pesquisa em educação, assim como ocorre em outras áreas, é guiada por uma lógica interna que direciona as atividades do pesquisador. Apesar de suas particularidades, os campos de estudo compartilham certas características que atuam como funções secundárias, facilitando a conexão de conhecimentos com outras áreas. Assim, as

informações obtidas em um campo específico podem ser valiosas para questionar e compreender outros domínios do saber (Consaltér; Fávero, 2019, p. 150).

Para uma avaliação mais abrangente de uma política pública social, é importante considerar várias dimensões e instâncias em várias etapas e a percepção de vários atores sociais, o que não significa desconsiderar, necessariamente, dados quantitativos, esses também podem fornecer dados relevantes e complementares. Assim, numa abordagem qualitativa, não deve ocorrer a prevalência de dados e análises quantitativas em detrimento dos qualitativos. Consaltér e Fávero consideram que:

[...] a investigação em políticas educacionais requer um enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado (2019, p. 155).

Nesse sentido, para compreender de forma mais abrangente, e sobretudo, analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos e de professores, os principais atores da execução da última etapa da política de formação em contexto do município de Fortaleza, foi feita a opção pela avaliação em profundidade, por essa, valorizar a abordagem interpretativa, especialmente devido ao esforço em analisar diferentes tipos de dados coletados no contexto de uma política em avaliação (Rodrigues, 2008, p. 10). Gussi também destaca aspectos multidimensionais e interdisciplinares dessa perspectiva de avaliação de políticas públicas ao enfatizar que: [...] na medida em que contempla várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) e atores sociais envolvidos nas políticas públicas, e realiza interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares (Gussi, 2019, p. 176).

A contribuição específica de Alcides Gussi para a avaliação de políticas educacionais no Brasil destaca-se pela articulação entre avaliação em profundidade e antropologia das políticas públicas. Gussi (2008) propõe que a avaliação de políticas deve ir além de métricas superficiais, incorporando a análise das trajetórias das políticas e dos sujeitos envolvidos, por meio de abordagens etnográficas e biográficas que permitem captar as múltiplas dimensões e ressignificações das políticas nos diferentes contextos em que são implementadas.

Sua perspectiva dialoga intimamente com a antropologia ao valorizar a experiência dos sujeitos e a intersubjetividade entre avaliador e avaliados. Essa abordagem possibilita compreender como as políticas são apropriadas, reinterpretadas e vividas cotidianamente, enriquecendo substancialmente o processo avaliativo (Gussi, 2008; Gussi e De Oliveira Pereira, 2019). Para Gussi e Oliveira Pereira (2019), a noção de trajetória é fundamental, ao permitir

acompanhar não apenas os resultados, mas os percursos, as transformações e os significados que os sujeitos atribuem às políticas ao longo do tempo.

Embora os trabalhos de Gussi não cite explicitamente Léa Rodrigues como coautora, ele desenvolve sua perspectiva de avaliação em profundidade em diálogo com abordagens que valorizam a experiência e a aprendizagem, temas também presentes na obra de Rodrigues. A ênfase na biografia, na trajetória e nas múltiplas dimensões aproxima suas reflexões das discussões contemporâneas sobre avaliação qualitativa e participativa, fundamentando epistemologicamente a proposta de uma avaliação que seja sensível aos contextos, aos sujeitos e às complexidades das políticas sociais (Gussi, 2010).

Ao propor uma avaliação de políticas públicas sociais mais ampla e densa em relação a metodologia positivista, que considera apenas a objetividade e foca no distanciamento, compreendido aqui como uma explicação restrita dos fenômenos sociais, Lea Rodrigues (2008) defende uma abordagem mais hermenêutica, interpretativa e compreensiva da avaliação da política e, por conseguinte, da própria política, que supõe uma problematização metodológica perpassando por todo percurso avaliativo abrangendo, também, os atores que nelas estão envolvidos. A autora defende ainda, numa avaliação em profundidade de políticas públicas, a relevância do uso de instrumentos técnico-metodológicos utilizados nas ciências sociais, quando afirma que:

[...] as ciências sociais, a antropologia em particular, têm uma importância especial para a área de estudos sobre políticas públicas, no que se refere, seja à visão crítica sobre a formulação e implementação das políticas, seja ao fornecimento de instrumentais técnico-metodológicos para realização de estudos avaliativos sobre essas políticas (Rodrigues, 2008, p. 10).

Essa proposta mais compreensiva de avaliação em políticas públicas, não se define por uma só metodologia, e sim por uma perspectiva de avaliação de construção do conhecimento mais interpretativo de uma política, sem um modelo, mas processos de conhecimentos que estão sempre em construção. Esse formato encontra amparo nas ideias de Lejano (2012), que defende um modelo de avaliação que agregue métodos e técnicas quantitativos e qualitativos, considerando assim, elementos interpretativos do texto e do contexto da política avaliada.

A contribuição de Lejano para a avaliação de políticas públicas representa um avanço significativo ao propor uma “virada relacional” nos estudos de políticas, deslocando o foco das regras formais para as relações e interações que constituem identidades e práticas dos atores envolvidos (Lejano; Kan, 2025). Sua crítica fundamental ao modelo racionalista reside

na constatação de que as abordagens tradicionais tratam políticas como sistemas racionais e fechados, desconsiderando o caráter deliberativo, emergente e interpretativo dos processos políticos (Lejano, 2012).

Para Lejano (2020), a análise de políticas deve privilegiar o que ele denomina “espaços entre” os atores, ou seja, as relações que emergem nas interações cotidianas e que, de fato, constituem a política em ação. Essa perspectiva supera limitações dos modelos tradicionais ao priorizar uma descrição “espessa” das relações, indo além de regras e estruturas formais, e ao enxergar políticas como processos dinâmicos, coproduzidos por múltiplos atores (Lejano; Kan, 2025).

Um aspecto central da abordagem de Lejano é o uso de narrativas como ferramenta analítica. Histórias e experiências dos atores revelam como políticas são reinterpretadas e adaptadas no cotidiano, capturando complexidades que análises quantitativas não conseguem apreender (Lejano 2020). Isso é especialmente relevante para compreender o papel dos “street-level bureaucrats”¹ – como coordenadores pedagógicos – que adaptam normas à realidade local, mediando entre o “texto” formal da política e o “contexto” de sua implementação.

A obra de Lejano, traduzida para o português sob o título “Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto”, circula no Brasil e facilita o diálogo com pesquisadores locais (Lejano 2020), embora sua aplicação em políticas educacionais brasileiras ainda seja incipiente. Sua proposta metodológica, centrada em métodos qualitativos e análise de narrativas, alinha-se perfeitamente com a perspectiva da avaliação em profundidade ao valorizar a complexidade dos contextos e das relações.

Na perspectiva avaliativa texto e contexto, Lejano (2020) argumenta que essa proposta possibilita uma melhor compreensão de questões frente a lacunas de métodos tradicionais, que acabam por restringir o entendimento de uma política por estarem atrelados a procedimentos que impedem avançar em informações, por exemplo, sobre como a política de fato é aplicada e vivenciada, ao negar a participação de atores.

A articulação entre as perspectivas de Léa Rodrigues, Alcides Gussi e Raul Lejano constitui um arcabouço teórico-metodológico robusto para a avaliação em profundidade de políticas públicas educacionais. Embora provenientes de tradições disciplinares distintas – antropologia, sociologia e estudos de políticas públicas —, esses autores convergem em pontos fundamentais que superam as limitações dos modelos avaliativos tradicionais.

¹ Tradução: “burocratas de nível de rua”.

Primeiro, os três autores compartilham uma crítica ao modelo racionalista-linear de análise de políticas. Enquanto Lejano (2020) denuncia a insuficiência de abordagens que tratam políticas como sistemas racionais e fechados, Rodrigues (2008) propõe a avaliação em profundidade como alternativa aos modelos que seguem uma lógica linear de insumo-processo-produto. Gussi (2008), por sua vez, defende que a avaliação deve captar as ressignificações e apropriações que os sujeitos fazem das políticas, impossíveis de apreender em modelos que privilegiam apenas indicadores quantitativos.

Segundo, há uma valorização comum das dimensões interpretativas, narrativas e relacionais. Lejano (2020) demonstram como narrativas revelam significados que os atores atribuem às políticas; Rodrigues (2008) estrutura sua proposta em eixos analíticos que permitem leituras multidimensionais; e Gussi (2019) enfatiza as trajetórias e experiências como elementos centrais da avaliação. Essa convergência permite uma análise que não apenas descreve, mas compreende e interpreta as políticas em sua complexidade.

Terceiro, os três autores reconhecem a importância dos contextos locais e dos atores que implementam as políticas. A noção de “espaços entre” de Lejano (2020), os eixos de “análise de contexto” e “espectro territorial e temporal” de Rodrigues (2008), e a ênfase de Gussi (2019) nas apropriações situadas convergem para uma perspectiva que valoriza a agência dos sujeitos e as especificidades dos territórios onde as políticas se materializam.

Essa articulação teórica fundamenta metodologicamente a presente pesquisa ao oferecer instrumentos conceituais e analíticos para uma avaliação que seja, simultaneamente, profunda (Rodrigues), multidimensional (Gussi) e interpretativa (Lejano). A combinação dessas perspectivas permite superar dicotomias entre estrutura e agência, texto e contexto, formulação e implementação, construindo uma leitura mais rica e complexa da política de formação continuada em contexto.

Essas abordagens apontam para uma perspectiva de antimodelo, por não se restringir a uma busca de indicadores normativos obedecendo a um mero *checklist* com o intuito de verificar se os objetivos foram ou não atingidos. Propõe uma postura reflexiva em que estruturas postas pela sociedade, Estado, governos, instituições podem ser reconstruídas também na ação dos atores à luz da experiência de vida das pessoas, mesmo de forma micro. Essas reconstruções podem ser indicadas por dados de um desenho metodológico bastante sofisticado que revele as várias dimensões e nuances de uma política pública (Rodrigues, 2008).

A avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008) é composta por elementos contra hegemônicos, com lógica não-linear e foco no plano metodológico e epistemológico de avaliação em políticas públicas e se caracteriza por ser extensa, detalhada, densa e ampla e,

considerar diversas dimensões de uma política pública. Para tanto, é constituída por quatro eixos analíticos, a saber: análise de conteúdo do programa, análise de contexto, trajetória institucional, espectro territorial e temporal (Rodrigues, 2008), possibilitando, integralmente, uma melhor compreensão da política avaliada. O quadro a seguir demonstra informações complementares a respeito dos eixos mencionados.

Quadro 3 - Eixos da Avaliação em Profundidade

EIXO	ANÁLISE	ÊNFASE	MATERIAL
Análise de conteúdo	Formulação	Objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação.	Leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.
	Bases conceituais	Paradigmas orientadores, concepções e valores, conceitos e noções centrais.	
	Coerência interna	Bases conceituais x formulação x, monitoramento e avaliação.	
Análise de contexto	Panorama político, econômico e social.	Articulação entre as instâncias, da local à transnacional	Dados primários e secundários da própria política e demais correlacionadas.
Trajeto institucional	Coerência/dispersão do programa ao longo do seu trajeto entre vias institucionais.	Sentidos dados a política no caminho percorrido entre hierarquias institucionais até os sujeitos receptores da política.	Dados da pesquisa de campo a partir de entrevistas com diferentes agentes.
Espectro temporal e territorial	Implementação no contexto local diante das especificidades territoriais e temporais.	Articulação entre objetivos gerais propostos e às particularidades locais observando seu percurso histórico e territorial.	Dados da pesquisa de campo com a inclusão de análises categoriais complementares.

Fonte: Rodrigues (2008, adaptado pela autora, 2025).

Nesse sentido, o pesquisador/avaliador deve também buscar compreender o sentido político da política, as agendas, a agenda econômica, os trâmites institucionais dessas políticas e de que forma cada ator da política, dentro de suas vivências, vai percebendo e reinterpretando a política ao longo de sua implementação, conforme destacam Lüdke e André (2018, p. 2), “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”.

Ainda que o universo desta pesquisa seja o habitat profissional do pesquisador, sendo íntimo do lugar de fala dos participantes, o ponto de atenção é que este saiba “enfrentar

os inconvenientes da análise feita de “dentro” e da análise feita de “fora”. Conforme este entendimento, e buscando enfatizar o objeto de estudo desta pesquisa, as dimensões utilizadas estão fundamentadas na concepção de Léa Rodrigues, sendo: o conteúdo, o contexto, trajetória/temporalidade e espectro territorial/temporalidade.

O que, de certa forma, favorece a interpretação das nuances da realidade, representa também o desafio da vigilância constante em preservar o distanciamento e o estranhamento necessários ao fazer científico, evitando-se as pré-noções (Paugam, 2015, p. 20).

Segundo as autoras Braz e Prado (2017), embora o rigor científico exija objetividade na pesquisa em Ciências Sociais, é inevitável a presença da subjetividade do pesquisador na construção do conhecimento. Destarte, para a pesquisa social, é imprescindível o alinhamento das percepções do pesquisador ao cumprimento fidedigno de métodos científicos.

Essa tensão entre objetividade e subjetividade encontra respaldo na abordagem interpretativa de Lejano (2020), que propõe uma “virada relacional” na análise de políticas públicas. Para o autor, as políticas não devem ser compreendidas exclusivamente como estruturas formais ou processos lineares de implementação, mas como fenômenos emergentes constituídos nas relações entre atores sociais e nos significados que estes atribuem às suas experiências (Lejano; Kan, 2025). Nessa perspectiva, o pesquisador não se posiciona como observador neutro e distante, mas como participante atento às narrativas e reinterpretações que os sujeitos constroem sobre a política no cotidiano de sua implementação.

A abordagem de Lejano (2020) valoriza especialmente os “espaços entre” atores — os interstícios relacionais onde normas formais são ressignificadas, adaptadas e transformadas conforme contextos locais específicos. Essa ênfase nas dimensões interpretativa e relacional dialoga diretamente com a avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008) e Gussi (2019), ao reconhecer que a implementação de políticas públicas educacionais ocorre por meio de processos deliberativos, negociações cotidianas e atribuições de sentido por parte de coordenadores pedagógicos e professores. Assim, captar essas narrativas e relações torna-se fundamental para compreender como a política de formação continuada em contexto é efetivamente vivenciada nas escolas (Lejano 2012; Lejano, Silveira, Zepeda, 2023).

Metodologicamente, Lejano (2020) propõe a análise de narrativas e a descrição “espessa” das relações entre atores como estratégias qualitativas essenciais para acessar essas dimensões interpretativas. Reconhecer a intersubjetividade entre avaliador e avaliados,

conforme defendem Gussi (2008, 2010), Lejano e Kan (2025), implica assumir que o conhecimento produzido na avaliação emerge do encontro dialógico entre diferentes perspectivas, experiências e saberes. Nesta pesquisa, tal postura justifica a opção por instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas in loco, privilegiando a escuta atenta das percepções de coordenadores pedagógicos e professores sobre a formação continuada em contexto, sem impor categorias analíticas a priori, mas permitindo que os significados emergjam das próprias narrativas dos participantes.

3.2 Abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados

Em virtude do objetivo dessa pesquisa ser analisar a percepção de um grupo de sujeitos sobre a etapa de execução de uma política pública, nesse caso a de formação continuada na modalidade em contexto para professores da rede municipal de ensino de Fortaleza pela ótica do coordenador pedagógico, e de professores foi feita a opção por ênfase em elementos constitutivos da abordagem qualitativa por esta privilegiar a obtenção dos dados diretamente do ambiente natural, com o pesquisador atuando como o principal instrumento de coleta e análise (Lüdke; André, 2018, p.12).

A abordagem qualitativa possui estratégias e técnicas que permitem enxergar e considerar especificidades, particularidades e subjetividades, aspectos importantes de serem coletados e analisados numa pesquisa qualitativa. Para Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa não se dedica a quantificar ou medir os eventos analisados, tampouco utiliza ferramentas estatísticas na interpretação dos dados. Em vez disso, parte de questões ou temas amplos, que vão sendo refinados conforme o estudo avança.

A pesquisa qualitativa, com o objetivo de entender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em análise, utiliza métodos que obtêm a coleta de dados descritivos sobre indivíduos, ambientes e processos interativos, por meio do envolvimento direto do pesquisador com o contexto investigado (Godoy, 1995, p. 58).

Os pressupostos metodológicos foram fundamentados nos eixos de análise da avaliação em profundidade, que incluem;

Análise de conteúdo-objetivos, bases conceituais, concepções, valores, análise do material institucional; análise de contexto-momento político e condições socioeconômicas da formulação da política; trajetória institucional-como a política tramita nas instituições, entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política e espectro temporal e territorial - objetivos gerais e as especificidades locais e temporais (Rodrigues, 2016, p. 106).

O aprofundamento teórico do estudo composto por ações como levantar, selecionar, fichar e arquivar informações relacionadas à pesquisa e fundamenta-se em Gil (2008, p. 73), que em relação à revisão da literatura reforça que se trata de uma das fases mais significativas de uma pesquisa, que pode ser caracterizada como uma síntese das publicações existentes sobre o tema em estudo e tem o importante objetivo de fornecer ao leitor uma visão sobre as contribuições teóricas e os resultados de pesquisas já realizadas na área em questão. Conforme Amaral (2007, p. 1), essa fase é essencial em qualquer pesquisa científica, ao impactar todas as etapas do estudo, fornecendo a base teórica que sustentará o desenvolvimento do trabalho.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) afirma que “todo trabalho científico começa com essa etapa, ao possibilitar ao pesquisador entender o que já foi investigado sobre o tema em questão”, realizada por meio da coleta de referências teóricas que já foram examinadas e divulgadas em formatos impressos e digitais, incluindo livros, artigos acadêmicos e sites.

Ademais, segundo a proposta de Rodrigues (2008), numa avaliação em profundidade, é fundamental priorizar a análise do material institucional, incluindo os textos das políticas e outros documentos oficiais relacionados ao tema em questão. Para esse estudo, foram abordados na pesquisa documental pressupostos teóricos atinentes à educação em geral, sistematizada, formação docente, formação continuada no contexto escolar numa perspectiva discursiva, reflexiva e democrática defendida por Candau (1997), Nóvoa (2002), Libâneo (2003), Almeida (2001), Freire (1989), dentre outros da área citados.

Para Andrade, os instrumentos de pesquisa são as ferramentas utilizadas para aplicar as técnicas escolhidas. Esse autor adverte que os instrumentos de pesquisa são específicos para cada estudo e devem ser elaborados de modo a atender às demandas daquele contexto particular. Assim, para cada nova pesquisa, é necessário criar os instrumentos que se adequem às suas necessidades.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa foram questionário e entrevista. O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de perguntas, a serem respondidas por escrito e sem mediação do entrevistador. Esse instrumento deve conter perguntas objetivas, claras, principalmente, evitando questionamentos que causem ambiguidade, sugiram ou induzam respostas, além de manter uma sequência lógica para melhor reunir as informações pretendidas (Oliviera *et al.*, 2016). “Quando uma pesquisa se baseia na coleta de dados por meio de entrevistas, é essencial realizar uma investigação prévia sobre o tema, a fim de desenvolver um roteiro ou questionário apropriado” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 132).

Consoante Richardson (1999), a entrevista é um método essencial que possibilita o desenvolvimento de vínculos próximos entre os sujeitos, apresentando-se como uma forma de comunicação mediante o qual informações específicas são compartilhadas.

Rodrigues (2008, p. 11), em relação a métodos da abordagem de avaliação em profundidade, argumenta a favor da entrevista por compreender que a utilização dessa técnica combinada à observação de campo e à análise de conteúdo de documentos, permite a captação e a interpretação dos significados e das interpretações atribuídas por seus atores, revelando informações mais qualitativas sobre a política avaliada. Gussi e Oliveira (2016, p. 94) concordam com esse pensamento à medida que declaram que a entrevista “alia-se a uma perspectiva teórico-metodológica que considera tanto a avaliação quanto a política ou programa multidimensionalmente em uma leitura extensiva, detalhada e densa.”

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a seleção do instrumental metodológico deve estar estritamente ligada ao problema pesquisado. Eles alertam que a escolha dependerá de aspectos intrinsicamente relacionados ao objeto da pesquisa, observados fatores como a natureza dos fenômenos. É fundamental que tanto os métodos quanto as técnicas sejam ajustados de acordo com o problema em estudo, as hipóteses que se pretende verificar e o perfil dos informantes abordados (Marconi; Lakatos, 2010, p. 147). Com os instrumentos desenvolvidos para essa pesquisa, pretendeu-se acessar informações pertinentes ao nosso objeto, visto que, segundo Minayo:

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, mediante um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (1996, p. 109).

Em virtude de entrevistas não estruturadas gerarem uma grande quantidade de informações que podem ser desafiadoras para a análise, frequentemente não proporcionando uma compreensão clara da perspectiva do entrevistado (Roesch, 1999, p.159), foi feita a opção pela técnica de entrevista semiestruturada em função de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados e, por serem aplicadas individualmente, possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os participantes, possuem em relação as variáveis de estudo.

Atendendo a esses requisitos, foram elaborados dois questionários, um para cada função exercida na escola, a saber professores e coordenadores pedagógicos, de forma a

contemplar informações relacionadas aos participantes da pesquisa com o intuito de estabelecer o perfil dos entrevistados e levantou dados sobre formação inicial, período de término formação inicial, forma de ingresso na função no município de Fortaleza, vínculo funcional com a rede de ensino de Fortaleza, período de experiência na função de em geral e no município de Fortaleza, tempo de exercício na atual escola, formação continuada na área, participação na formação continuada do município de fortaleza e participação/execução na formação continuada em contexto para professor do município de Fortaleza.

No intuito de obtermos informações sólidas e consistentes, a coleta de dados por meio da entrevista foi realizada “in loco”, ou seja, na unidade de ensino na qual o participante da pesquisa atua. Acredita-se, assim como Gil (2002, p. 53), que os resultados tendem a ser mais confiáveis, uma vez que são obtidos diretamente no ambiente onde os fenômenos acontecem.

Os questionários foram respondidos por quatro coordenadores pedagógicos e 10 professores que trabalham nas quatro escolas nas quais a pesquisa foi realizada. Todos os profissionais participantes estavam em efetiva prática de suas atribuições. O referido instrumental contém 25 questões objetivas divididas em três blocos.

O primeiro bloco buscou traçar o perfil relacionado à participação em formação continuada e à rede pública de ensino de Fortaleza dos sujeitos, o seguinte tratou das percepções gerais sobre a formação tendo como referência as dimensões da formação continuada para Libâneo. O terceiro e último bloco se deteve na avaliação de aspectos como impacto para a prática desses profissionais e para os alunos.

As entrevistas foram inicialmente gravadas e contiveram três questões abertas relacionadas a pontos considerados positivos e sugestões de melhoramento da formação continuada em contexto na visão dos participantes. Ao final, no intuito de deixar livre e possibilitar a inclusão de aspectos não contemplados nesses instrumentais, foi solicitado que incluíssem informações sobre a formação em contexto que o entrevistado considerasse pertinente acrescentar.

Em acordo com a Resolução 510/2016, que trata sobre as normas e metodologias aplicadas em pesquisas das Ciências Humanas e Sociais envolvam dados coletados diretamente com os participantes, essa pesquisa, obedecendo aos princípios éticos dessa legislação, todos os entrevistados aceitaram e atestaram sua participação através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visto como comprovação da concordância da participação mediante esclarecimentos fins, objetivos e métodos utilizados na pesquisa. (Brasil, 2016, p. 2).

O princípio da confidencialidade, que “é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada” que consta na Resolução 510/2016, também foi contemplado durante essa investigação. Dessa forma, foi garantido sigilo total com a preservação da identidade dos participantes, inclusive a com a utilização de nomes fantasias às instituições evitando quaisquer associações entre as unidades escolares e os que nelas atuam profissionalmente.

Quadro 4 - Grupo pesquisado

ESCOLA	PARTICIPANTES	
	COORDENADOR PEDAGÓGICO	PROFESSOR
Esperança	1	3
Resistência	1	2
Resiliência	1	3
Persistência	1	2
Total	4	10

Fonte: elaboração própria, 2025.

A opção pelas escolas de Anos Iniciais se deu por considerar essa etapa de atendimento escolar a que mais recebeu investimento em políticas de formação continuada nos últimos anos em virtude de agendas nacionais e/ou externas que reivindicam garantias de melhores índices de aprendizagem, rendimento e de desempenho em avaliações de larga escala como SAEB ao nível nacional, SPAECE ao nível estadual e SAEF, nível municipal, entre outras.

Essas unidades escolares estão situadas num raio de três quilômetros de diâmetro na região do Grande Bom Jardim, área pertencente ao Distrito de Educação 5, uma das zonas periféricas que mais cresce na cidade em termos de deslocamento populacional, de acordo com a política habitacional municipal das últimas décadas, que inclui a doação de residências em condomínios populares para a população sem moradia ou que vive em áreas consideradas de risco.

Os participantes dessa pesquisa estão imersos num contexto social e político específico, assim a utilização de métodos de uma pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, individualmente, in loco, espontânea, reflexiva e com uso de escuta, forneceu dados favoráveis para uma melhor interpretação da realidade vivenciada pelos usuários dessa política, e conseqüentemente, o levantamento de informações preciosas para o objetivo central dessa pesquisa.

3.3 Caracterização do lócus da pesquisa

Como informações complementares, nessa seção estão descritos sucintamente elementos sobre as escolas locús de trabalho dos participantes da pesquisa. Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios para garantir a não identificação dos sujeitos. Assim, foram escolhidos termos que simbolizam valores substanciais para parte daqueles que estão imersos na educação pública, como esperança, resistência, resiliência e persistência.

Estas unidades escolares se situam na área geográfica mais conhecida como Grande Bom Jardim, uma microrregião localizada ao sudoeste da cidade de Fortaleza, que de acordo com o Diagnóstico Sócio-Participativo – Grande Bom Jardim (2004) é oficialmente composta pelos bairros Bom Jardim, Bom Sucesso, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira. Assim como várias localidades, muitas vezes considerados bairros pelos moradores, como exemplo: Parque Santa Cecília, Parque São Vicente, Parque Santo Amaro, Belém, Novo Mundo, Parque Jerusalém, Jardim Jatobá, Comunidade Nazaré, Parque São João, Sumaré, Santa Luzia, Nossa Senhora Aparecida e Inferninho, dentre outras.

Diante de um período de bastante transformação urbana, esse território ainda é constituído por diversos assentamentos, resultado da expansão demográfica das últimas três décadas, como Sete de Setembro, Oito de Dezembro, Nova Canudos, Marrocos, Pantanal, entre outros.

3.3.1 *Escola esperança*

O prédio da Escola Esperança, localizada no Bairro Granja Lisboa, por três décadas abrigou uma instituição privada, e em 2008 iniciou seu funcionamento na rede pública como anexo de uma escola patrimonial próxima. Posteriormente, o prédio foi adquirido pela prefeitura de Fortaleza e, oficialmente, em 2009, foi instituída a unidade municipal de ensino.

A escola, atualmente, atende da Educação Infantil IV ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa estrutura física que possui 13 salas de aula, sendo 6 no pavimento inferior e 7 no superior, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação pedagógica, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala de AEE, 2 salas de almoxarifado, 1 cozinha e 2 pátios cobertos e 10 banheiros.

A gestão da escola é composta por uma diretora, coordenadora escolar e um secretário escolar, sendo o quadro docente formado por 25 professores, atendendo 617 alunos divididos nos turnos manhã e tarde.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola pretende ofertar um ensino de qualidade, buscando o acompanhamento dos pais e a formação dos profissionais que nela desempenham suas funções a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

3.3.2 Escola resistência

A Escola Resistência foi criada em 2012 e está localizada no bairro Jardim Jatobá. A construção do prédio ocorreu em resposta à crescente demanda educacional na região e é uma conquista resultante do orçamento participativo, na gestão da então prefeita Luizianne Lins. A comunidade local expressou a necessidade urgente de um espaço educativo adequado para acolher os alunos de um anexo bastante precário. O termo anexo se refere a prédios locados de terceiros que atendiam alunos da rede pública, bastante comuns na cidade nesse período.

Atualmente, a escola conta com núcleo gestor composto por diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, 32 professores e atende 681 alunos da Educação Infantil V ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa estrutura física que possui 16 salas de aula, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação pedagógica, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala de AEE, 1 refeitório, 1 cozinha e 1 pátio coberto, 10 banheiros e 1 quadra poliesportiva.

Em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola enfatiza o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, alinhada ao ordenamento jurídico atual e comprometida com os princípios de equidade, justiça social e respeito à diversidade.

3.3.3 Escola resiliência

A Escola resiliência situada no bairro Granja Lisboa, foi inaugurada em 2003. Inicialmente o prédio da escola foi projetado para ser utilizado pelo Projeto ABC (Projeto Aprender Brincar Crescer) do governo do Estado do Ceará e, posteriormente cedido à prefeitura de Fortaleza. Após a cessão, a prefeitura construiu mais quatro salas de aulas e fez algumas adequações para o funcionamento como escola de Ensino Fundamental.

Atualmente, a escola atende a 522 alunos da Educação Infantil IV ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos manhã e tarde. A atual gestão é formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e um secretário escolar, sendo o corpo docente composto por 24 professores. Sua estrutura física conta com 13 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala da direção, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 08 banheiros, 01

almoxarifado, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 quadra coberta, 01 área de serviço, 01 área de circulação, 02 parques infantis e 01 sala de AEE.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola marca como ponto de destaque a preparação do educando para a sociedade, em que o mesmo seja crítico, participativo, no processo de construção e transformação histórico-social, incluindo o respeito, diálogo e valorização individual.

3.3.4 Escola persistência

A Escola Persistência está localizada na Granja Lisboa, sendo criada para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tendo por objetivo buscar desenvolver no educando a formação indispensável ao exercício da cidadania.

Devido à sua localização, o entorno da escola tem enfrentado, nos últimos tempos, recorrentes episódios de violência urbana, o que, por vezes, impacta negativamente a frequência diária dos alunos.

A estrutura física conta com 15 salas de aula, pátio coberto, 01 biblioteca escolar, sala de professores, secretaria, direção, coordenação, cozinha, parquinho infantil, refeitório e 10 banheiros.

Promover educação para a convivência social e a sustentabilidade planetária e ser uma instituição de referência em educação, reconhecida pela sua inserção comunitária, são objetivos da escola conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3.4 Coleta dos dados

Com o objetivo de avaliar a política de formação de professores, na modalidade em contexto, a partir da percepção de coordenadores pedagógicos e de professores, utilizou-se o método de análise de dados baseado na triangulação. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a triangulação é uma abordagem que busca uma compreensão mais profunda do fenômeno em análise, frente à integração de diferentes métodos, fontes de dados e pontos de vista dentro de um único estudo, sendo, portanto, considerada uma estratégia que enriquece a pesquisa, conferindo-lhe maior rigor, abrangência, complexidade e profundidade (Denzin; Lincoln, 2006, p. 5).

Sobre esse método, Marcondes e Brisola destacam como elementos importantes a análise dos dados empíricos, diálogo com os autores e a análise da conjuntura da política em estudo. A técnica da Triangulação de dados, de acordo com Marcondes e Brisola (2014, p. 203):

[...] prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

O pesquisador, ao utilizar esta técnica, pode fazer combinação e cruzamento de vários dados, se valendo de várias técnicas de coleta de dados qualitativos ou quantitativos de acordo com os objetivos de investigação. Esse método permite ao pesquisador usar três ou mais técnicas, possibilitando a ampliação de dados sobre seu objeto de pesquisa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, por exemplo, foram utilizados a entrevista, aplicação de questionário e a pesquisa documental, aliado à metodologia de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, nesta pesquisa, foi materializada da seguinte maneira: ocorreu a organização do material, condizente ao objeto de estudo em questão, realizou-se posteriormente a codificação das pesquisas, bem como o agrupamento por categorias e temas, logo em seguida ocorreu a abordagem dos resultados, inclusive sua interpretação mediante o referencial teórico, promovendo abrangência interpretativa.

Assim como define Bardin (1977, p. 42), análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Destarte, essa metodologia é utilizada para identificar as intenções, os significados e as representações presentes em um texto, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Por influenciar a interpretação dos dados, Bardin (1977) alerta para a importância de considerar o contexto no qual o conteúdo foi produzido e descreve a análise de conteúdo como um processo composto por três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que inclui a interpretação e a inferência. Para a autora, essa técnica, no âmbito das ciências humanas e sociais, apresenta-se híbrida, capaz de mediar as discussões entre paradigmas e métodos, quantidade e qualidade.

Para o tratamento dos resultados, optou-se pela análise categorial ou temática, que é realizada a partir de ações de desmembramento do texto em unidades e categorias, de acordo com reagrupamentos analógicos. De acordo com Bardin (1977, p. 120), uma das várias formas de classificação é a análise temática, que se destaca por sua rapidez e eficácia ao ser utilizada

em discursos diretos, ou seja, em significados evidentes e diretos, e trata-se da técnica cronologicamente mais antiga e uma das mais empregadas. A autora chama atenção para a pertinência da categoria, ao ser considerada relevante quando se ajusta ao material de análise selecionado e se encaixa no referencial teórico estabelecido.

Em relação à análise temática, materializou-se na perspectiva teórica de Libâneo a partir das dimensões técnica, ética, cultural e política, que estão intrinsicamente associadas às habilidades e competências específicas à práxis docente. Ademais, Chizzotti (1991, p. 82) adverte que, “a descrição minuciosa, cuidadosa e atilada é muito importante, uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”.

4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: PERCEPÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

Nesta seção, apresenta-se a materialização do objeto de estudo, buscando atender os objetivos específicos de investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhada às dimensões de Libâneo (2003) e identificar os fatores facilitadores e desafios na implementação da política de formação continuada na modalidade em contexto, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Ao investigar no âmbito educacional, a avaliação em profundidade deve considerar sua perspectiva histórica, a apresentação do conteúdo e seus significados (Rodrigues, 2008). Segundo Rodrigues (2008), fundamentado nos argumentos de Chelimsky (1997), a avaliação em políticas públicas reúne o universo de aspectos que corroboram para a materialização dessas políticas, que devem envolver aspectos quantitativos e qualitativos, interdisciplinaridade, a credibilidade, a objetividade e a consolidação das instituições envolvidas.

A finalidade de avaliar as políticas públicas é produzir uma estrutura que promova transformações teóricas e metodológicas, nesse caso, acerca da formação continuada, principalmente aquela desenvolvida no próprio ambiente escolar, revelando aspectos deficitários nas práticas pedagógicas.

O eixo Espectro Territorial e Temporal da avaliação em profundidade de políticas públicas, que diz respeito ao dimensionamento e à implementação da política em estudo no contexto territorial de sua aplicação, assim como às mudanças ao longo do tempo, também se encontra presente a partir das respostas coletadas e na interpretação dos dados obtidos a partir da escuta de docentes e coordenadores pedagógicos por meio dos questionários e entrevistas.

Para melhor compreensão e visando a comparação dos resultados, os questionários, assim como as entrevistas, foram aplicados separadamente a cada grupo.

4.1 Análise e interpretação dos dados

Ainda que a quantidade de participantes seja pequena, devido às limitações dessa pesquisa, e tendo sido feita opção pela ênfase em aspectos qualitativos priorizando elementos constitutivos da avaliação em profundidade, incluíram-se dados quantitativos como informações complementares. Acredita-se que, à sua medida, esses achados são relevantes para uma visão mais ampla dentro dessa pesquisa, de forma que colabora com o atendimento ao objetivo de investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a

política de formação continuada alinhada às dimensões de Libâneo (2003), assim como ao eixo espectro temporal e territorial da avaliação em profundidade.

Dessa forma, a primeira etapa de coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário destinado à participação dos docentes e de coordenadores pedagógicos, buscando identificar a percepção desses profissionais acerca da avaliação da formação continuada em contexto para professores em escolas públicas de Fortaleza. O questionário também contém perguntas referentes às dimensões técnica, ética, cultural e política de formação continuada com base em Libâneo (2003).

A análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos coordenadores fundamenta-se nos pressupostos da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), que preconiza uma abordagem interpretativa e multidimensional das políticas públicas. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita à mensuração quantitativa de resultados, mas busca compreender os significados que os atores sociais atribuem às políticas no contexto de sua implementação (Gussi, 2019). Assim, as respostas dos professores e dos coordenadores aos questionários são interpretadas não apenas como dados descritivos, mas como narrativas que revelam como a política de formação continuada em contexto é vivenciada, apropriada e ressignificada no cotidiano das escolas pesquisadas.

Conforme Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade articula quatro eixos analíticos fundamentais: a análise de conteúdo do programa, a análise de contexto, a trajetória institucional e o espectro territorial e temporal. No caso desta pesquisa, os dados quantitativos oriundos dos questionários dialogam especialmente com o eixo do espectro territorial e temporal, na medida em que captam as especificidades da implementação da política nas quatro escolas do Distrito 5, considerando as particularidades de cada contexto local. Essa abordagem permite identificar não apenas se a formação continuada ocorre, mas como ela se materializa em diferentes realidades escolares, atendendo ou não às necessidades formativas dos docentes.

Gussi (2019) enfatiza que a avaliação de políticas públicas educacionais deve contemplar múltiplas dimensões – sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais – evitando reducionismos tecnicistas. Nesse sentido, as percepções dos professores sobre a formação continuada em contexto, expressas nas respostas aos questionários, constituem dados fundamentais para compreender a efetividade da política não apenas em termos de cobertura ou frequência, mas em termos de sua capacidade de promover transformações nas práticas pedagógicas e nas relações entre os profissionais da escola. A análise que se apresenta a seguir, portanto, articula dados quantitativos e qualitativos, buscando captar a complexidade do fenômeno estudado.

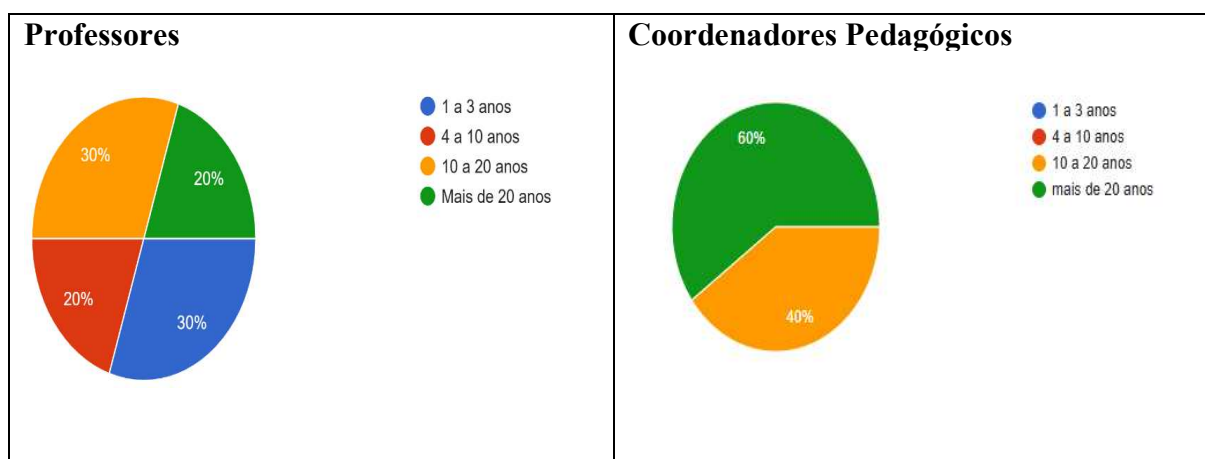
Por fim, cabe ressaltar que a perspectiva interpretativa de Lejano (2020), que valoriza as narrativas dos atores e os “espaços entre” as relações sociais, também orienta esta análise. Mesmo em um instrumento estruturado como o questionário, as escolhas dos professores ao responderem às questões sobre as dimensões técnica, ética, política e cultural da formação continuada revelam posicionamentos, expectativas e críticas que merecem ser interpretados à luz dos contextos locais e das trajetórias profissionais desses sujeitos. Essa leitura mais densa dos dados será complementada pelas entrevistas semiestruturadas, aprofundando a compreensão sobre os desafios e potencialidades da formação continuada em contexto na rede municipal de Fortaleza.

A pesquisa teve sua aplicação em um total de 10 professores e 4 coordenadores pedagógicos, todas pedagogas lotadas nas quatro unidades da esfera municipal de Fortaleza pesquisadas. Para a prática educacional, é necessária formação superior, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, p. 43).

A formação superior é relevante à prática pedagógica, esse fato é complementado por Campos (2009), que diz que o professor, como sujeito de saber, tem função de mediador no processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser pautado pelo diálogo entre o docente e o discente, buscando uma educação qualitativa. Os gráficos 1 e 2 apresentam os dados sobre o período de término de formação inicial dos participantes.

Gráficos 1 e 2 - Período de término formação inicial

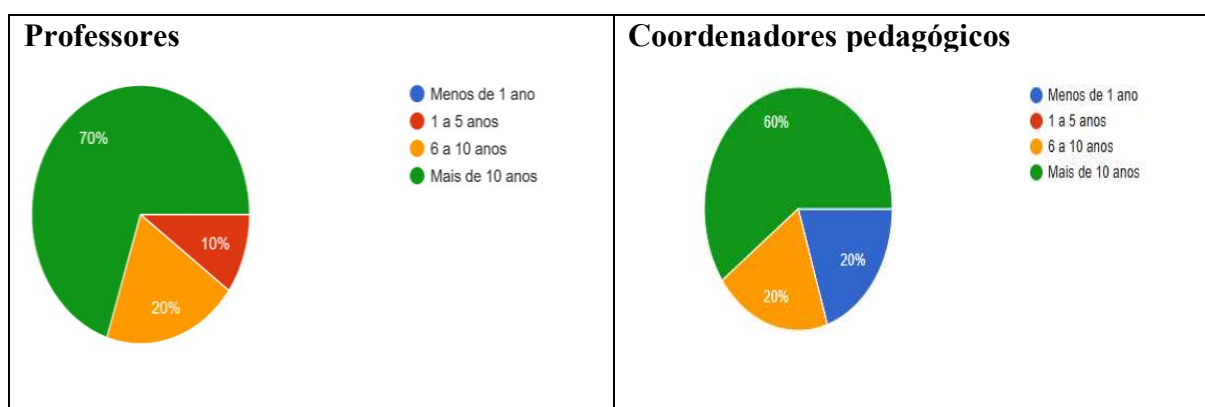


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir das respostas, se pode observar nas respostas dos pedagogos uma variação no término da formação inicial, ainda assim, foi identificado que 50 por cento dos professores têm formação inicial entre 10 e 20 anos de conclusão. Em relação aos coordenadores, esse dado sobe para a totalidade, ou seja, todos os coordenadores participantes tiveram formação inicial no mínimo há mais de uma década, visto que a pergunta está organizada em agrupamento como de 1 a 3 anos, de 4 a 10 anos, de 10 a 20 anos e mais.

O conhecimento que o docente possui é resultado, também, de uma boa formação inicial, bem como de sua vivência em sala de aula. Estes aspectos fazem diferença positiva no contexto de escolarização na Educação Básica. Vale destacar que, quanto mais tempo de formação, mais possibilidade de experiência prática, viabilizando um constructo qualitativo para o processo de desenvolvimento tanto profissional docente quanto pessoal aos indivíduos e, por consequência, melhores oportunidades de aprendizagem para os discentes. Sobre o período de experiência dos participantes, seguem os gráficos 3 e 4.

Gráficos 3 e 4 - Período de experiência na função



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As informações expressam que a maioria dos sujeitos apresenta larga experiência prática na sua área de atuação, o que é imprescindível na aplicação dos conhecimentos e conteúdos didáticos aos alunos, e para o trabalho pedagógico em geral desenvolvido na escola. Partindo desse princípio, confirma-se a importância da promoção de políticas públicas na área de formação continuada frente ao dinamismo imposto pelas demandas sociais via educação.

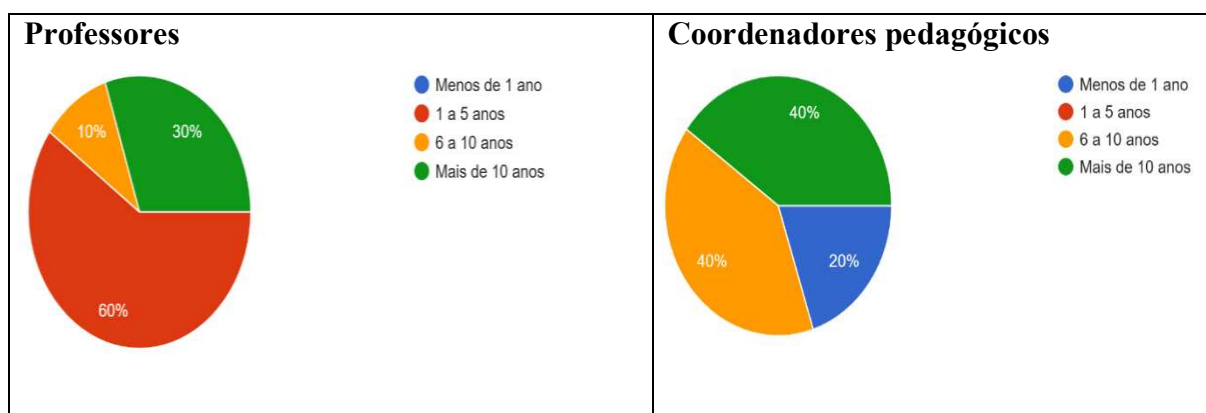
Para Ghedin (2012), a experiência é um dos fatores centrais na prática docente, onde se procura modificar suas relações de exterioridade e interioridade acerca da prática pedagógica, materializado pela indissociabilidade entre a teoria e a prática. O autor ainda complementa que a vivência docente é um ambiente gerador de conhecimento, mas é necessário haver uma atualização em seu processo formativo.

Diante de mudanças constantes no sistema educacional quanto na própria sociedade, por serem mecanismos vivos, pulsantes e que, como não estáticos, exigem que outros aspectos correlacionados, como educação instrucional e naturalmente os profissionais ligados a estas, acompanhem suas modificações ao longo do tempo. O acompanhamento, no sentido de caminhar junto e fazer parte dessas modificações, perpassa por diversos fatores que envolvem a atualização de práticas, métodos e até percepção profissional.

Diante disso, tendo em vista a necessária busca por aperfeiçoamento profissional e consequentemente da qualidade da educação pública ofertada, a formação continuada é essencial para a produção de saber docente e se configura como alimentadora e mediadora das mencionadas transformações.

Os gráficos 5 e 6 trazem informações dos agentes pesquisados sobre a participação na formação continuada do município de Fortaleza, assim como estão expostos a seguir:

Gráficos 5 e 6 – Formação continuada do município de Fortaleza



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação à participação dos professores, observa-se que 60% dos respondentes participaram entre 1 a 5 anos, 30% mais de 10 anos e 10% entre 6 a 10 anos. Já sobre os coordenadores, podemos concluir que 80% participaram acima de 6 anos da formação, embora 20% tenham participação menor que 1 ano, o que foi justificado pela recente inserção na função. Para Nascimento *et al.* (2024), sendo dessa maneira marcado pelo processo de avanço profissional, a formação continuada possibilita melhorias no aspecto pedagógico do gestor escolar, evidenciando também as questões sociais, pois viabilizar um trabalho coletivo traz uma perspectiva organizacional qualitativa, implicando positivamente no processo educacional.

No sentido de promoção de ações, a política de formação continuada de Fortaleza instituiu o Programa Observatório da Educação, desenvolvido pela SME no ano de 2021, o qual compõe a política de valorização profissional do município de Fortaleza. Essa decisão promove

vagas para a participação de cursos de mestrado, doutorado ou em outros cursos de capacitação. A participação no Programa é destinada aos profissionais da educação efetivos (professor, supervisor, orientador educacional e técnicos de educação) que exercem cargos no âmbito educacional na SME (Fortaleza, 2024).

Essa iniciativa é parte de uma política de formação continuada consistente do município. Ainda que diante da relevância para a educação e, sobretudo, para a rede pública de Fortaleza, é imprescindível um maior alcance dessas políticas com formato e instrumentos que garantam a inclusão da totalidade dos profissionais da educação e que se adequem às necessidades desses profissionais.

A política educacional deve ser tratada com excelência, inclusive na pauta da formação continuada de docentes, em busca de mais experiência vinculada também à realidade dos seus alunos. É oportuno salientar que o poder público é referência essencial nesse processo formativo docente, ao qual precisam ser adaptadas as complexidades do cenário escolar municipal de Fortaleza.

Para Vieira (2002), embora a formação continuada tenha as políticas públicas como protagonistas, ressalta-se que a participação de diversos setores da sociedade civil, dentre eles o sindicato e as organizações profissionais, produz ações diretas e reivindicações na perspectiva de promover mudanças significativas na política educacional com enfoque na formação de professores.

Conforme Carvalho (2015), os programas de formação continuada precisam auxiliar os docentes a participar efetivamente das propostas pedagógicas nas instituições escolares, inclusive propor a criação de atividades, as quais possam ressignificar a abordagem docente, elevando o nível do ensino.

É sabido que a formação continuada é oriunda da avaliação de políticas públicas que apresenta uma perspectiva multidisciplinar na produção de conhecimentos, onde se agrupam elementos teóricos e metodológicos que possibilitam desenvolver marcadores que vão indicar o sucesso ou não dessas estratégias governamentais (Gussi, 2019).

As informações acerca da formação continuada em contexto materializado no próprio âmbito de trabalho, ou seja, em contexto, foram percebidos os seguintes resultados: 70% dos pedagogos responderam que participaram da formação continuada em contexto de 1 a 5 anos, 30% entre 6 a 10 anos, não ocorreram registros em relação aos demais aspectos. Vale destacar que a formação continuada em contexto se consubstancia quando o docente participa do processo formativo na instituição de ensino onde exerce sua função. Já em relação aos

coordenadores, os dados registrados apresentam uma perspectiva heterogênea quanto ao tempo de execução e participação dos gestores na formação continuada em contexto para professores.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem que a própria unidade escolar constitua ambiente de formação profissional, porque é nela onde o gestor pratica seus conhecimentos e aprende também. Ressaltam Moura e Pereira (2022) que a qualificação docente no contexto escolar implica na aproximação do docente daquilo que é tangível e experimentado no cotidiano escolar, onde desenvolve sua prática pedagógica, produzindo desta maneira meios para o processo formativo a partir de sentidos variados, entretanto com enfoque no coletivo, no qual o aspecto reflexivo esteja se materializando nas variáveis teoria e prática.

Os mesmos autores apontam que o avanço profissional docente precisa indubitavelmente se alinhar ao cenário organizacional e de mudanças no modo de gerir a questão pedagógica. Esse fato foi evidenciado quando o grupo de gestores respondeu (menos de 1 ano) de formação continuada em contexto, ao entender que nessa sistemática ocorre uma renovação no quadro profissional.

Segundo Alves e Bispo (2022), o percurso formativo do gestor escolar no Brasil foi representado por um hiato nas políticas de educação, que ficaram em segundo plano, porém as mesmas eram voltadas aos professores. Nesse intervalo, os gestores escolares passavam por formações protocolares e ineficientes, resultados de uma perspectiva neoliberal.

Diante das transformações e relevância que cabem ao processo formativo docente, foi realizada a seguinte pergunta: Como você avalia a importância da formação em contexto para o desenvolvimento profissional? Coincidentemente, entre docentes e coordenadores pedagógicos, foram registrados os mesmos percentuais, a saber: 60% acharam muito relevante, 40% relevante e não houve indicações aos demais aspectos.

A formação em contexto e prática pedagógica está para além do relevante ao aspecto profissional, ao relatar Libâneo (1990), que a função do docente se envolve, ao ser a partir do ensino que ocorre a corroboração na mudança das práticas sociais desumanizadas presentes na construção consciente do desenvolvimento histórico e social do ser humano.

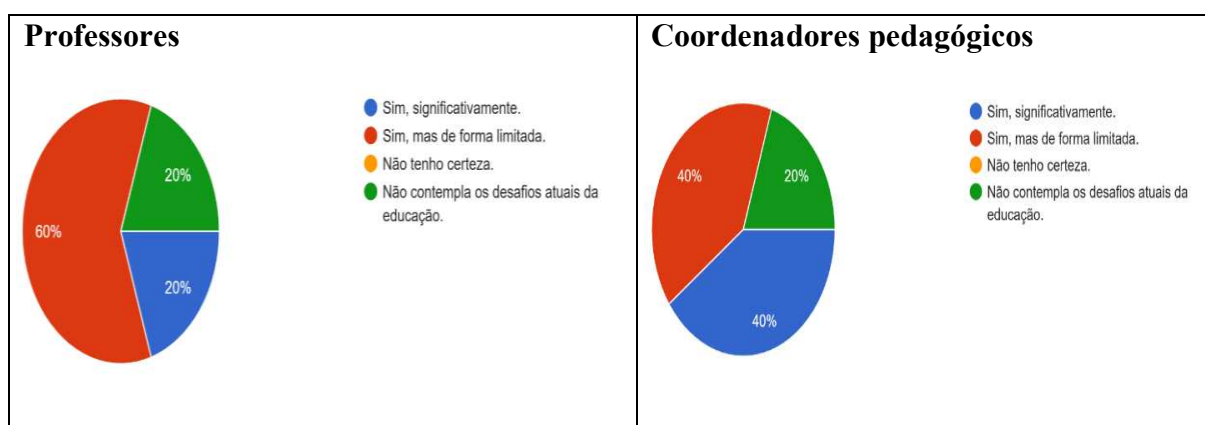
Os dados expostos trazem a percepção dos gestores de que o desenvolvimento profissional tem uma evolução positiva quando participam dos programas de formação continuada. Outra questão que fica evidente é que, ao ocorrer o aperfeiçoamento de suas funções, isso também pode proporcionar melhorias na educação.

Complementam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que a coordenação escolar, em sua prática pedagógica e didática, ao se integrar e articular com os docentes, consegue resultados qualitativos no processo de ensino, bem como na aprendizagem.

Destaca-se também que a formação em contexto promove a legitimidade do exercício da docência, além da valorização social destes profissionais, que durante o percurso histórico, e até mesmo na contemporaneidade, enfrentam diversos desafios para o desempenho do magistério. E um destes desafios está relacionado com o contexto formativo da questão técnica de docentes e de gestores na formação continuada.

Diante dessa argumentação e para atender o objetivo dessa pesquisa de investigar a compreensão de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a política de formação continuada alinhados as dimensões de Libâneo (2003) a saber, técnica, ética, política e cultural se faz necessária questionamento sobre a dimensão técnica, que compreende o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas relacionadas à prática docente, como por exemplo o planejamento de aulas, avaliação e uso de recursos pedagógicos. Dessa forma, foi elaborada a pergunta: a formação técnica recebida nos encontros de formação continuada é suficiente para enfrentar os desafios atuais da educação?

Gráficos 7 e 8 - Formação técnica recebida nos encontros de formação continuada



Com isso, os dados extraídos pelos gráficos 7 e 8 demonstram que o aspecto técnico durante a formação continuada é aceitável na busca de reduzir os entraves atualmente da educação. Diante dessa perspectiva, dos docentes participantes, 60% responderam sim, mas de forma limitada; em contrapartida, os outros 20% disseram sim, significativamente, e 20% dos gestores mencionaram que não contempla os desafios atuais da educação. Já entre os coordenadores, 40% responderam sim, mas limitadamente; outros 40% disseram sim, significativamente, e 20% dos gestores externalizaram que não contempla os desafios atuais da educação.

É importante mencionar que o objetivo da formação continuada é justamente trabalhar a prática docente e suas nuances, onde este profissional tenha subsídios para enfrentar

os entraves, que em muitos momentos são deparados acerca da dinâmica escolar, porém, diante das respostas, esse fato não é materializado, deixando a entender que a formação técnica, realizada nos encontros de formação continuada, não supre efetivamente os diversos desafios educacionais.

Ao analisar as respostas, percebe-se determinada heterogeneidade, pois uma parte tem a percepção de que o conhecimento técnico nos processos formativos parcialmente pode auxiliar o gestor a superar os entraves que possam se apresentar no cotidiano escolar a partir de sua habilidade social e pedagógica, para Souza, Pessoni e Santos (2025), nessa conjectura, o gestor escolar tem uma conduta essencial, não limitante à aplicação das diretrizes escolares, porém sendo um elemento criador na associação de políticas educacionais às necessidades reais do ambiente escolar.

Os mesmos autores consideram que a incumbência do gestor escolar vai além de uma simples aplicabilidade de normas, promovendo a formação continuada em contexto, de maneira a modificar as orientações educacionais em ações pedagógicas e a atender as necessidades da unidade escolar.

Inicialmente, é identificado que os cursos formativos são ferramentas que corroboram no desenvolvimento da identidade profissional, sendo um processo contínuo e que esteja em consonância com a realidade atual, tanto ao nível nacional quanto no local de educação (Amador, 2019).

A próxima pergunta também foi associada à formação continuada em contexto e às práticas do cotidiano escolar. Sobre os aspectos que têm relação entre os conteúdos oferecidos na formação continuada em contexto e as demandas práticas do seu dia a dia na escola, a pesquisa com os docentes registrou os seguintes dados: 40% afirmaram adequada, 20% declararam ser suficiente e 40% regular, não ocorreu nenhum indicativo de resposta ao aspecto desconexo.

A mesma pergunta foi direcionada aos coordenadores, que também apresentaram consonância ao processo formativo em contexto e sua aplicabilidade no cotidiano escolar. As respostas coletadas mostraram que 40% consideraram regular, 20% suficiente e 40% adequada a relação entre os conteúdos oferecidos no processo formativo em contexto e as necessidades cotidianas na escola.

Ao analisar os dados, entende-se que os resultados poderiam ser melhores, o importante é reconfigurar os cursos de formação continuada em contexto, buscando reduzir os entraves que possam existir entre a teoria e a prática docente. Complementam Cartaxo, Mira e Gasparim (2020, p. 86): “os temas para a formação de professores indicam uma reorganização

do trabalho pedagógico no interior das escolas para resolver situações emergentes da educação”.

Em cima dos procedimentos e cursos formativos, seus resultados influenciam os planejamentos no desenvolvimento cultural, além de promover reuniões entre os docentes para as trocas de experiências, buscando evidenciar as vivências e reflexões pertinentes a prática pedagógica, métodos de ensino e estabelecer relações entre os conteúdos ministrados em sala de aula (Cartaxo; Mira; Gasparim, 2020).

A partir das respostas dos gestores, identifica-se ser positivo o processo de formação continuada em contexto, porém outra parcela dos respondentes relatou limitações. Entende-se que a formação continuada para os gestores escolares deve conter aspectos da realidade escolar desses profissionais.

Ao observar o percentual de respostas em 40%, como (regular), compreende-se a necessidade de reformular esse processo formativo realizado no próprio ambiente escolar, buscando maior conexão entre teoria e prática. Sobre isso, Menezes *et al.* (2020) mencionam o processo formativo no exercício escolar, pois tanto professores quanto gestores não se limitam à receptividade de informações, mas promovem diálogos durante a formação que reproduzam a realidade e o cenário escolar, no qual tanto gestores, docentes e alunos convivem, evitando a distorção entre teoria e prática.

Outro assunto relevante nesse aspecto formativo refere-se ao cenário ético, importante para o desenvolvimento profissional docente, e principalmente quando se lida com assuntos delicados, decorrentes das vivências, além de contemplar o objetivo específico de analisar a política de formação em contexto alinhada as dimensões de Libâneo (2003) sendo a dimensão ética, que diz respeito à formação de valores, a postura profissional ética e a responsabilidade social do professor e do coordenador, evidenciada na pergunta: a formação continuada abordou questões relacionadas à ética profissional, respeito às diferenças e justiça social?

Em relação às informações sobre esse aspecto, registram-se que 60% dos docentes responderam sim, significativamente, 30% responderam sim, mas de forma limitada, e 10% não tiveram certeza. Registrou-se também o que os gestores responderam: 60% sim, significativamente, e 40% sim, mas limitadamente, onde a formação continuada abordou aspectos pertinentes à ética profissional, respeito às diferenças e justiça social.

Libâneo (2001) afirma que a ação pedagógica é fundamentada em duas características, dentre elas a intencionalidade, ao ser uma atividade humana, e posteriormente

tem aspecto social, diante disso é imprescindível que o docente tenha em sua formação uma abordagem ética.

Complementa Severino (2011) que o processo formativo docente não pode se reduzir ao processo instrutivo, de treinamento, técnico ou mesmo de adestramento, mas fatores como ética, sensibilidade e subjetividade também devem ser forças intencionais no cenário de formação inicial e continuada docente.

Em resumo, as informações apresentaram que, no aspecto da inserção ética, bem como humanista, nos processos formativos, ainda existem lacunas, que podem ser melhoradas a partir de uma conduta consistente e que envolva outros eixos temáticos, pois os valores citados (ética profissional, respeito às diferenças e justiça social) são imprescindíveis para uma conduta mais equânime do gestor escolar.

Para Silva, Fernandes e Lima (2024), é relevante ao ambiente escolar que a gestão tenha o comprometimento com o desenvolvimento ético de alunos e também dos professores, pois as relações interpessoais fundamentadas na eticidade são um evento necessário que corrobora na busca de suprir as especificidades escolares.

A formação continuada precisa ser algo presente na prática docente, corroborando como releitura na prática de ensino. Em face deste fato, segue a pergunta aos professores e coordenadores: você considera que a formação continuada em contexto influencia suas decisões éticas na prática docente? A partir das respostas dos docentes, registrou-se que 70% relataram que sim, significativamente, e 30% sim, mas de forma limitada. Tem-se uma percepção dicotomizada, pois a grande maioria se posicionou positivamente, entretanto, uma parte considerável dos respondentes evidenciou lacunas e entraves ao aplicar as situações aprendidas na formação continuada em prática.

Os dados registrados entre os coordenadores mostram que 40% responderam que sim, significativamente, 20% não perceberam influência e 40% sim, mas de forma limitada. A partir dessas informações, é possível compreender que a percepção acerca da formação continuada traz possibilidades colaborativas diante do aspecto ético nas decisões desse gestor escolar em sua prática, entretanto, ainda com ressalvas, isso porque 40% dos gestores relataram limitações, embora o aspecto ético seja uma pauta nos processos formativos.

Sobre essa questão, recorreremos a Nóvoa (1992), para quem o desenvolvimento profissional docente não se limita à formação continuada materializada em cursos externos, mas se constrói, sobretudo, no âmbito da própria unidade escolar, por meio da vivência cotidiana e da reflexão sobre a prática, fortalecendo a dimensão reflexiva do professor.

Guzzo (2011) relata que os aspectos éticos e políticos no processo educacional visam influenciar a atividade do professor e a sua formação precisa embasar-se na aquisição de conhecimentos acerca da perspectiva de mundo, além de trazer para o processo formativo a realidade do alunado. O trabalho pautado em valores éticos pode auxiliar em transformações sociais importantes no âmbito escolar, principalmente no respeito às diferenças.

Na busca do desenvolvimento ético no ambiente escolar, ancoramo-nos em Silva, Fernandes e Lima (2024), que afirmam ser preciso dos participantes sua colaboração individual, em virtude de desenvolver uma cultura coletiva referente às relações éticas, pois assim, edifica-se um ambiente escolar democrático na constituição de pessoas fundamentadas em preceitos éticos capazes de propagá-los integralmente, contribuindo nas boas práticas de cidadania.

Outra dimensão importante na perspectiva de Libâneo (2003) é o aspecto político, que se refere à compreensão do papel social do professor, sua participação na comunidade escolar e na sociedade, incluindo uma postura crítica e consciente sobre questões sociais e políticas que cercam a educação e, especialmente, à indissociabilidade entre as políticas públicas e o contexto escolar, tendo em vista que ambas produzem alterações sociais. Considerando esse princípio, elaborou-se a seguinte indagação: de que maneira a formação continuada aborda o papel do professor / coordenador como agente de transformação social? Aplicadas aos respectivos participantes dessa pesquisa.

Dessa forma, entre os professores, identificaram-se os seguintes resultados: 50% dos respondentes consideraram a formação adequada e 50% a avaliaram como suficiente. Embora o grupo se mostre favorável e reconheça o potencial da formação docente no âmbito social, observa-se que, na perspectiva dos professores, a formação continuada é percebida como relevante, mas ainda não se concretiza plenamente como um instrumento efetivo de transformação social diante de apenas metade dos pesquisados considerar adequada a abordagem desse tópico na formação continuada. Esse dado sofre pequena alteração acerca das respostas dos coordenadores, à medida que esses, sobre formação continuada e a sua conduta como elemento de transformação social, consideraram 60% adequada e 40% suficiente.

Para a formação continuada fortalecer e auxiliar a função do docente como agente transformador social, Nóvoa (1992) menciona a articulação necessária entre o desenvolvimento pessoal e da gestão escolar, onde ambos devem trabalhar em consonância, apesar das possíveis diferenças, pois toda gestão tem ações políticas, e essa questão também implica na prática pedagógica.

O cenário político e social são questões que permeiam e compõem a dinâmica das organizações escolares, por conseguinte se coadunam à formação continuada de docentes, ao

ser necessário desenvolver, também, o raciocínio crítico deste profissional. Perante o exposto, foi formulada a seguinte pergunta aos respondentes: a partir das temáticas da formação continuada em contexto, você se sente preparado para atuar de forma crítica e consciente frente às questões políticas e sociais presentes na escola?

De acordo com as respostas dos docentes, tem-se o seguinte percentual: 50% afirmaram sim, significativamente, correspondendo a 20% cada, relataram sim, mas de forma limitada, e não, as temáticas não preparam para uma boa atuação política, e 10% responderam não, as temáticas não contemplam a dimensão política.

Observou-se uma diferenciação nas respostas, porém as informações externalizam a importância da formação continuada em contexto, sendo a escola um ambiente que possibilita a abrangência no raciocínio analítico ao beneficiar a prática pedagógica associando-a aos aspectos políticos e sociais da unidade escolar. Nas demais respostas, ficaram perceptíveis lacunas na concepção dos docentes acerca da formação em questão.

À luz desse aspecto, foi realizada a mesma pergunta aos coordenadores e em suas respostas ficaram expressos os resultados: 60% afirmaram sim, significativa e respectivamente 20% de cada responderam sim, mas de forma limitada e não, as temáticas não preparam para uma boa atuação política.

Para Lopes e Guedes (2021), a formação continuada no próprio ambiente escolar, transforma esse local de aprendizagem em locus do desenvolvimento profissional, além de produzir articulações mais abrangentes com seus alunos e a comunidade escolar, onde essa questão também corrobora para o avanço do coletivismo entre os docentes.

Complementam Bach e Matias (2021) que o sentido da coletividade propõe delinear um processo formativo em que se considera a voz do professor, em um grande movimento entre o ser e o fazer, sendo o professor o responsável não por somente mediar o conhecimento, mas por facilitar a aprendizagem dos alunos.

Assim, para planejar a formação continuada em contexto, é preciso retirar o docente do seu ambiente de conforto e trazê-lo ao coletivismo, buscando se desenvolver no aspecto reflexivo, em relação à sua práxis profissional. Essa questão demanda desse profissional o desenvolvimento que abrange atitudes ao trabalho colaborativo, havendo a reestruturação do conhecimento. Portanto, a formação em contexto também se correlaciona às necessidades do grupo de professores (Henn; Migueis, 2019).

Com os resultados, há uma visão bastante positiva dos gestores escolares, onde a formação continuada corrobora na transformação social deste profissional, além do

reconhecimento, como elemento principal na mediação de práticas escolares, pautadas em ações valorosas de igualdade e responsabilidade social.

Ressalta-se que a escola, além de ser um referencial no processo de ensino e aprendizagem, observa-se as questões políticas e sociais, haja vista que a escola é um ambiente de produção humana.

Em relação ao processo formativo e de acordo com a dimensão elencada por Libâneo (2003), que envolve o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e social dos estudantes e uma prática pedagógica inclusiva e sensível às diferenças culturais. Foi perguntado se a formação continuada promove a valorização da diversidade cultural dos professores e estudantes. No tocante a esse questionamento, registra-se que 70% dos docentes afirmaram que sim, significativamente, e 30%, sim, mas de forma limitada, enquanto entre os coordenadores 60% sim, significativamente, 20% sim, mas de forma limitada e 20% não, as temáticas não promovem a valorização da diversidade cultural.

Fica evidente que a maior parcela dos respondentes enfatizou que a formação é uma ferramenta potencial nas práticas educativas, a qual valoriza e fortalece o aspecto cultural no ambiente escolar. Em contrapartida, existe considerável percentual que percebe falhas ou hiatos na promoção e valorização da diversidade cultural entre docentes e discentes. Destaca-se que o aspecto cultural é importante para o desenvolvimento pessoal, além de ser um pilar nas práticas sociais e de aprendizagem.

A formação continuada deve apresentar as questões culturais e seus desdobramentos acerca dos docentes. Segundo Libâneo (2003), o acesso à cultura possibilita potencializar a formação desse profissional, pois também afasta a prática pedagógica do ensino tecnicista.

Segundo Libâneo e Silva (2022), neste panorama, a unidade escolar é um dos ambientes mais relevantes na instância da democratização social, além de possibilitar meios para promover a inserção social, ao viabilizar o apoderamento na aquisição dos saberes estruturado e composto no viés social, fundamentado na construção das bases cognitivas e no desenvolvimento da personalidade.

A construção social e cultural deve ser princípios básicos na formação continuada em contexto. Para Libâneo e Silva (2022), afirma-se, também, que a unidade escolar atende crianças e adolescentes de diversos comportamentos socioculturais, fazendo necessário associar os componentes pedagógicos às práticas sociais e culturais, também da própria escola onde os escolares se fazem presentes.

Essa questão é enfatizada por Libâneo (2004), a conduta sociocultural corrobora para a construção mental de cada indivíduo, a cultura é uma questão concreta nas relações intersubjetivas, as quais são “fecundadas” nas ativações mentais dos sujeitos. Complementando o raciocínio de Libâneo, designa-se a formação continuada como processo formativo elementar e complementar no processo no cenário escolar, tanto a docentes, gestores escolares e os educandos.

A próxima pergunta é um complemento a esse tópico: Você consegue aplicar na prática estratégias aprendidas na formação continuada em contexto para lidar com diferentes âmbitos culturais? Ao se indagar os docentes, observou-se que a maioria (60%) respondeu afirmativamente. Outros 20% afirmaram conseguir aplicar as estratégias, porém de maneira limitada, enquanto os 20% restantes declararam que as ações discutidas na formação não contemplam os diferentes contextos culturais presentes na unidade escolar. Do grupo de coordenadores, as respostas foram: 40% sim, significativamente, 40% sim, mas de forma limitada, e 20% não, as estratégias discutidas não atendem diferentes âmbitos culturais da escola.

Em relação à opinião dos docentes, ao considerar conjuntamente os 20% que apresentaram uma percepção parcial e os 20% que afirmaram não haver estratégias abordadas relacionadas ao panorama cultural, o que ocorreu próximo das dos coordenadores e de certa forma, evidencia-se um cenário de fragmentação entre a proposta formativa e a realidade cultural das escolas. A partir disso, pode-se verificar limitações no lidar do gestor pedagógico quando ocorre o processo formativo em contexto, ou seja, fica claro que é preciso melhorar e trazer mudanças nesse processo formativo, pois não existe efetividade plena, causando lacunas no trabalho do gestor pedagógico, disseminando-se a toda dinâmica educacional.

Para Canen e Xavier (2011), a formação continuada e sua conduta em professores apresentam função significativa, em virtude de prepará-los para refletirem e lidarem com as diversidades culturais no contexto escolar, porque implica em dar espaço que possibilitem mudanças no ambiente escolar, sendo caracterizado por uma gama cultural e social, inclusive a prática de respeitar, valorizar e produzir cidadania, são questões imprescindíveis na formação tanto docente como discente.

Assim, mencionam Garcia e Miranda (2017), que a unidade escolar é o ambiente mais adequado para o desenvolvimento profissional de gestores e professores, ao afirmar que esse espaço estimulador e embrionário de vivências pedagógicas, sociais e culturais, colabora também na formação identitária destes profissionais.

Sobre a indagação: Como você avalia o impacto da formação continuada em contexto na sua prática pedagógica e na relação com os professores e estudantes? Acerca das respostas, tanto professores quanto coordenadores expressaram igualmente as mesmas opiniões, a saber: 60% responderam ser significativo e 40% relataram haver uma limitação. Quanto a essa questão, fica um alerta, pois a grande maioria relata que a formação continuada é importante, entretanto, parte significativa dos pesquisados menciona pouca eficiência ao que é aprendido na rotina escolar e sua aplicabilidade.

A preponderância das respostas (60%) retrata que a formação continuada em contexto vem efetivamente corroborando na qualificação profissional desses gestores. Entretanto, a resposta dos 40% representa limitações reais nas práticas formativas, provavelmente, devido aos conteúdos que estão aplicados.

Dessa forma, as políticas públicas no campo da docência precisam ressignificar sua operacionalização, embora se tenham observado avanços nesse segmento, onde se torna clara a relevância da perspectiva avaliativa de avaliação em profundidade nessas ações públicas, por esta ser multifacetada e literalmente interdisciplinar, ao abranger vários segmentos, sendo elementos territoriais e econômicos, evidenciando a ação humana como protagonista ao realizar análises e metodologias oriundas de diversos campos do saber (Gussi, 2019). Vale destacar que Gussi (2019), ao trazer o debate da materialidade das políticas públicas, afirma que ainda é percebido resquício de um modelo técnico e formal utilizado para suprir as demandas capitalistas como se fosse uma questão universal, em que se desconsidera o meio social e os sujeitos envolvidos.

Acredita-se que incoerências devam existir no desenvolvimento de políticas públicas na formação continuada, inclusive quando essa ocorre no ambiente escolar, pois ainda são percebidas dificuldades ou limitações dos profissionais em suas práticas. Diante deste fato, tem-se a seguinte pergunta: como você avalia os temas da formação continuada em contexto em relação às suas necessidades formativas para atuação na sua turma?

A partir das respostas dos docentes, ficou registrado que 50% relataram ser relevante e 50% muito relevante. Analisando as respostas, é constatado um consenso acerca do aspecto investigado. Vale salientar que as respostas praticamente homogêneas transmitem um vínculo positivo entre o processo formativo e a prática pedagógica no ambiente de sala de aula.

Entre os gestores, tem-se como resposta que 60% consideraram relevante, 20% muito relevante e 20% pouco relevante. Em relação aos dados expostos, é majoritário nas respostas que a formação continuada em contexto consegue se associar à sua prática no ambiente escolar, além de promover reflexões diante dos desafios nesse espaço. Em

contrapartida, os 20% que indicaram pouco relevante expressam que as políticas públicas no processo formativo devem ser ressignificadas.

Conforme Veiga (2022), em face da formação continuada, a evolução profissional docente deve seguir também uma visão emancipatória e com o enfoque nos princípios práticos e éticos da vida humana, visando assumir funções sociais associadas às ações didáticas e pedagógicas, implicando em um repensar pedagógico, alinhado à necessidade do alunado.

Na busca de compreender a adequação dos temas da formação continuada em contexto, foi direcionada essa pergunta somente aos coordenadores: Como você avalia os temas das formações continuadas em contexto em relação às necessidades formativas dos professores da escola em que você atua? Sobre a percepção dos gestores escolares, observou-se que 80% responderam relevante e 20% muito relevante. Se somarmos os 80% que responderam relevante, mais os 20% que declararam muito relevante, apresenta-se o total de 100%. Diante dessas percepções, fica evidente que os gestores pedagógicos consideram muito adequada a relação entre os temas aplicados no processo formativo em contexto e a realidade pedagógica dos docentes no ambiente escolar.

Os temas da formação continuada em contexto precisam alinhar as representações metodológicas e práticas. Segundo Castellar (2017), a formação docente deve implicar em transformações conceituais, inclusive no enfrentamento aos desafios que porventura vão aparecer. Em cima das temáticas propostas, o docente conseguiu se capacitar, e as mesmas são estruturadas na realidade desse profissional. Suas dificuldades serão menores.

Caso ocorra o contrário, ou seja, o professor vivencie uma situação escolar não contemplada no conteúdo programático, pode haver ações deficitárias em busca de resolver a questão. Esse fato foi exposto na seguinte pergunta: como os temas não contemplados no conteúdo programático das formações continuadas em contexto, mas que surgiram no decorrer do último período letivo, foram trabalhados na escola?

As respostas dos pedagogos referentes às lacunas dos temas, aspecto importante para melhorar o processo formativo em contexto, foram: 50% responderam de maneira limitada, 30% significativamente e 20% não perceberam a inclusão de temas específicos da escola. A essa mesma pergunta, entre os gestores, 20% responderam significativamente, 80% relataram de forma limitada. Para o quesito, não, a formação em contexto não contemplou temas específicos da escola, sem resposta.

Acerca dos aspectos não contemplados pela formação continuada em contexto, observam-se posicionamentos diferentes, principalmente porque a totalidade dos docentes relatou que os temas abordados na formação se apresentam como lacunas para a realidade da

escola. Ainda é notada uma dicotomia no âmbito escolar, em relação à prática e à teoria. Ancorado em Santos (2002), as políticas públicas de formação docente precisam estar pautadas no discurso social do aluno. Aspectos econômicos e emocionais são latentes no ambiente escolar, e essas questões citadas podem dificultar o aprendizado do aluno. Priorizar esses fatores na formação continuada é algo relevante.

A partir das respostas, evidencia-se a distinção que, apesar de a unidade escolar ter demonstrado necessidades formativas atuais, durante o período de formação ocorreram entraves ao inseri-las de maneira eficiente no processo formativo dos professores. Essa questão dificulta a prática dos profissionais, além de mitigar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ocorrer prejuízos para as aprendizagens dos alunos.

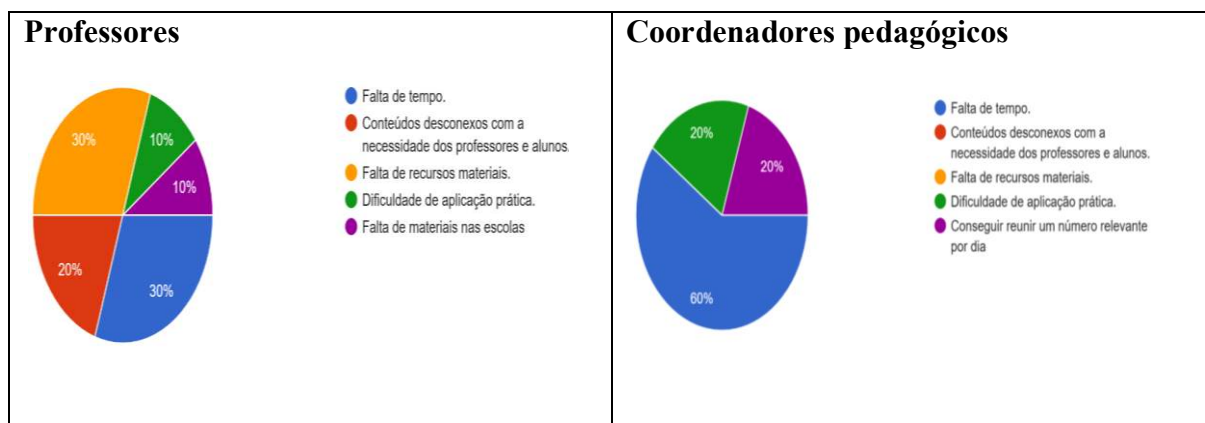
A formação continuada em contexto precisa se materializar de maneira global, trazendo para o processo formativo a realidade vivenciada pelo professor. Sobre isso, complementam Alves e Miguel (2021), descobrir conhecimentos novos põe o docente interessado em construir novas propostas didáticas de ensino, construindo novos caminhos para o aprendizado de seus alunos de maneira a atender às especificidades de cada um.

Segundo Castro e Amorim (2015), quando os cursos de capacitação profissional ocorrem de maneira genérica, desatualizada com o cenário da escola, além de não contemplar o planejamento pedagógico, os docentes adquirem uma evolução mais abrangente, ou seja, em alguns momentos fala-se clareza, daquilo que se considera formação continuada.

E esse fato pode gerar dificuldades e desafios, e a instrumentalização desses cursos de formação continuada em contexto deve suprir possíveis fragilidades na prática pedagógica docente, as quais são muitas vezes oriundas, ainda, da formação inicial (Castro; Amorim, 2015).

É sabido que diversos são os entraves, os quais podem reduzir tanto a participação dos docentes como os resultados almejados para a formação continuada em contexto, sendo essa questão o teor da próxima pergunta: Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante a participação nas formações continuadas em contexto? Os dados estão representados nos gráficos 9 e 10.

Gráficos 9 e 10 - Desafios durante a participação nas formações continuadas em contexto



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Os gráficos apontam os seguintes resultados: as respostas dos professores demonstram que 30% relataram a falta de tempo, 20% conteúdos desconexos com a necessidade dos professores e alunos, 30% falta de recursos materiais, 10% dificuldade de aplicação prática e 10% falta de materiais nas escolas. No quesito gestores escolares, a resposta desses participantes indica: 60% responderam a falta de tempo, 20% dificuldade de aplicação prática e 20% conseguir reunir um número relevante por dia.

São considerados diversos aspectos que dificultam a formação continuada em contexto pelos docentes. Entre os docentes, podemos destacar a falta de tempo hábil. Essa questão demonstra que, para além do cumprimento da lei nº 11758/2008, que destina um terço da carga horária semanal de trabalho docente para atividades extra atendimento aos alunos, incluindo ações de formação continuada, o tempo disponível ou mesmo a organização deste ainda não garante um período suficientemente qualitativo que assegure uma boa aplicação da política de formação em contexto. Segundo Souza (2023), antes de promover a formação continuada, é necessário ocorrer a avaliação sobre as condições de implementação do processo formativo, enfatizando também o auxílio da própria organização escolar, além da disponibilidade de recursos, produzindo melhorias, tanto no processo educacional, quanto no ambiente de trabalho docente.

Para Nóvoa (2017), em relação aos modelos de formação continuada, existe a necessidade da possibilidade da resignificação profissional e que essa reestruturação ocorra fundamentada nas exigências derivadas da práxis profissional na realidade atual, e assim favoreça a construção escolar qualitativa.

Falta de tempo, dificuldade de aplicação prática e o conseguir reunir um número relevante por dia foram os entraves mais mencionados pelos gestores pedagógicos. A partir das

respostas, tem-se que os gestores podem estar encontrando dificuldades na aplicação da formação em contexto, principalmente por questões administrativas, distorção entre o conteúdo programático nas formações em contexto em relação à realidade escolar e a falta de engajamento e coletividade.

Dessa forma, concorda-se com Nóvoa (2017) ao enfatizar que, ao realizar uma formação continuada em contexto buscando diminuir fatores que possam convergir com esse professor, tem-se resultados mais positivos. Diante disso, formulou-se a seguinte indagação: A formação continuada em contexto favoreceu a escuta e o atendimento aos professores sobre suas necessidades e de seus alunos? De acordo com as informações coletadas dos professores, tem-se: 30% responderam que sim, muitas vezes, 30% poucas vezes e 40% sim, algumas vezes.

Os resultados extraídos dos questionários expressam que 60% dos gestores responderam que sim, muitas vezes, e 40%, sim, algumas vezes. Os outros aspectos não foram mencionados.

Apesar das respostas distintas, compreende-se que a formação continuada proporciona efeitos positivos aos docentes e discentes, mas ao analisar especificamente as respostas, podemos identificar que alguns docentes não se sentem contemplados com os benefícios da formação continuada, esse aspecto fica claro nas respostas dos 30% ao relatarem poucas vezes. Embora se favoreçam os aspectos de escuta e atendimento, a formação continuada não é realizada de maneira sistemática, fato este representado pelos 40% dos docentes, ao mencionarem como resposta sim, algumas vezes.

Os resultados contrastam com os autores como Nóvoa e Imbernón (1992; 2010), que defendem o processo de formação continuada docente, sendo uma ferramenta no auxílio e compreensão referente à vivência e às perspectivas nas necessidades deste profissional, a qual é imprescindível à materialização do fortalecimento dos vínculos sociais e educativos diante do cenário escolar.

A elaboração do processo formativo em contexto requer o ajustamento de vários fatores na materialização de resultados positivos tanto para os gestores pedagógicos quanto para os docentes e alunos.

Os resultados transmitem que a formação continuada em contexto promove o favorecimento na escuta e no atendimento aos professores e alunos, porém de maneira limitada. Segundo Rodrigues, Reis e Aranda (2016), a formação continuada realizada no ambiente escolar deve estar associada como premissa ao diálogo entre os envolvidos, buscando compreender os pontos frágeis, e assim buscar resolvê-los em prol da qualidade no atendimento de alunos e professores.

O processo formativo continuado em contexto deve ocorrer, se materializando de forma a não somente reduzir as dificuldades que se emergem no cenário escolar, mas buscando produzir transformações profundas, tanto no âmbito profissional de (gestores e docentes), quanto no desenvolvimento integral de (alunos).

Existe a necessidade de maior efetivação nas políticas públicas direcionadas à formação continuada na docência, que assegurem adequações, possibilitando condições de professores e alunos avançarem em seus respectivos objetivos. Diante disso, apresenta-se a pergunta: A formação continuada em contexto impactou positivamente o desempenho dos alunos? É um questionamento relevante, porque sabemos que todas as ações pedagógicas e políticas têm por enfoque principal o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Assim, por intermédio da pergunta, as respostas dentre os docentes foram: 40% responderam sim, significativamente, 10% ainda não perceberam resultados e a totalidade 50%, sim, mas limitadamente. Observa-se que, entre os gestores, as respostas foram: 60% afirmaram que sim, significativamente, e 40% sim, de forma limitada.

Conforme Pereira e Follis (2024), em resumo, o processo escolar, por sua própria natureza, se constrói na pluralidade, acarretando transformações no rendimento dos alunos, a partir de resultados relacionados a uma união de elementos internos e externos relacionados à unidade escolar, o que nem sempre pode ser relacionado aos programas de formação continuada.

Complementando a afirmação dos autores, outras demandas podem influenciar positiva ou negativamente o desempenho dos alunos e não necessariamente as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Os descompassos nos processos escolares sempre vão existir e são desafiadores a gestores pedagógicos e professores, portanto, é indubitável o enfrentamento dos entraves a partir da boa preparação destes profissionais.

Visando promover o avanço no rendimento escolar dos educandos, doravante a formação continuada, ancoramos na pesquisa de Bach e Matias (2021) que ressaltam que a formação docente não deve se restringir à aplicação de métodos e técnicas, mas incorporar uma visão mais ampla, que inclua as concepções de escola, ensino, aprendizagem, avaliação e inclusão.

Os aspectos mencionados pelos autores são de grande relevância ao vincular a formação continuada em contexto e o aumento no rendimento escolar estudantil, pois esse processo formativo não deve ser desenvolvido de maneira limitada e restrita, somente ao evolucionismo profissional; sua operacionalização deve sempre focar na conjunção do seu alunado.

O desenvolvimento contínuo reduz o despreparo docente que implica negativamente no aprendizado do aluno, haja vista que a escola está em constante transformação, então as práticas pedagógicas não podem se fundamentar na inércia, e menos ainda em uma educação tradicional.

4.2 Análise e interpretação das entrevistas

A partir das respostas dos questionários e das entrevistas coletadas mediante aplicação a professores e coordenadores pedagógicos, em que foi investigada a percepção destes profissionais a respeito de pontos positivos, sugestões para melhorias e aspectos a serem destacados acerca da formação continuada em contexto, seguiu-se uma breve análise quantitativa. E, juntamente com a análise das entrevistas, buscou-se aprofundar o estudo ao dar ênfase aos dados qualitativos.

Trazer a percepção dos coordenadores e professores em relação à formação continuada em contexto possibilita ampliar e aprofundar elementos na perspectiva de sujeitos que participam ativamente da execução final dessa política, agregando a esse tema novos olhares. Inicialmente, segue a resposta dos coordenadores pedagógicos acerca da pergunta: O que você destacaria como pontos positivos da formação continuada em contexto? Diante deste questionamento, têm-se as seguintes respostas dos coordenadores (A, B, C e D), sobre essa política:

Como ponto positivo da formação em contexto, posso destacar o fato da ampliação da aprendizagem do professor levando em conta a realidade da instituição (Coordenador A).

O foco na aprendizagem/dificuldade de aprendizagem dos alunos, no aprimoramento das práticas avaliativas, maior envolvimento da equipe e valorização do saber docente (Coordenador B).

Destaco como o ponto positivo das formações em contexto esse momento de escuta ativa com os professores. Ouvimos e tratamos diversos assuntos, diversos pontos, desde a aprendizagem dos alunos, como alcançar as metas que foram propostas no início do ano, como promover uma educação com equidade, como desenvolver a criança de forma integral, como também questões pessoais e até relações interpessoais (Coordenador C).

Primeiro, a preparação do coordenador para aplicar a formação se apropriado do assunto. O segundo ponto é uma aproximação maior do professor com o coordenador e o terceiro é a troca de experiências (Coordenador D).

Todos os coordenadores apontaram aspectos positivos, os quais podem corroborar no modelo de formação continuada em contexto, porém os aspectos mais citados foram: a reconstrução profissional, o aprendizado do aluno a partir da redução de suas dificuldades de aprendizagem e a valorização do saber docente.

Pontos positivos citados como *“escuta ativa com os professores”*, *“aproximação maior do professor com coordenador”* e *“questões pessoais e até relações interpessoais”* podem indicar correlação com a construção de um bom clima escolar, que, de acordo com Moro, Morais e Vinha (2017), *“influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem”*. Vivências de bom clima escolar podem favorecer um ambiente de trabalho com melhores possibilidades de desenvolvimento profissional, assim como melhores experiências de aprendizagem para os alunos.

Observando as respostas, pode-se destacar também a visão de elevação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos docentes a partir do saber constituído coletivamente por meio de *“trocas de experiências”* e marcado pelo princípio da realidade compartilhada por todos da unidade. Essa interpretação se encontra reiterada na fala do coordenador B quando cita que a valorização do saber docente pode estar se referindo a um tipo de validação das experiências profissionais individuais como elemento promotor de conhecimento coletivo.

Outro ponto de destaque mencionado é a *“preparação do coordenador para aplicar a formação”* como um pressuposto que garante ao coordenador subsídios teóricos e práticos que ampliam também o seu próprio arcabouço de conhecimentos, munindo-o de elementos consistentes para estar à frente dos docentes e, em condições de repassar e colaborar para o desenvolvimento profissional da equipe e, por conseguinte, para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, de acordo com as respostas dos participantes, a formação em contexto colabora para a profissionalização não somente dos docentes, mas igualmente dos coordenadores pedagógicos, à medida que possibilita que esse profissional também passe por formação e acompanhamento.

Conforme Nascimento *et al.* (2020), a construção profissional é um processo contínuo que proporciona avanços concernentes à prática educativa, que também está intrinsicamente associado a fatores específicos pertinentes à função exercida de cada profissional, porém, não se afastando do coletivismo essencial para melhorar o desempenho do docente.

A mesma pergunta foi realizada aos professores, que também encontraram pontos positivos, essenciais para o avanço e a qualidade de sua prática profissional. Vejamos as respostas a seguir:

A conversa coletiva para identificar necessidade, os interesses e os nossos desafios e o mais importante é aquela troca de experiência, um aprendendo com os outros (Professora 1).

Troca de experiências entre profissionais da escola na busca de soluções para os desafios encontrados no contexto do trabalho (Professora 2).

Ser na escola, porque favorece a gente discutir os pontos sobre a nossa realidade e trocar experiências com os próprios colegas (Professora 3).

Reflexão sobre a nossa prática mediante diálogos e trocas de experiências e realidades, motivando e fortalecendo a nossa prática em sala de aula, refletindo assim na qualidade de ensino (Professora 4).

Atualizar o professor sobre os temas que precisam ser trabalhados naquele período na escola. (Professora 5).

As trocas de vivências e as atividades práticas. Compartilhamos o que aprendemos e aplicamos em nossas turmas (Professora 6).

Momentos valiosos de reflexão sobre a prática pedagógica, troca de experiências, fortalecimento do trabalho em equipe. Mais próxima da realidade vivenciada no dia a dia da sala de aula. (Professora 7).

Discutir os temas na realidade da escola, troca de experiência sobre as vivências da nossa realidade (Professora 8).

Teoria e prática no ambiente de trabalho aumentam a motivação, melhoram o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas (Professora 9).

Troca de experiências na realidade da escola (Professora 10).

Diante das respostas, são identificados muitos pontos positivos na realização da formação continuada em contexto. Ao analisar especificamente, a resposta que mais se destaca é a troca de experiências que essa formação promove entre os profissionais. Para Foster *et al.* (2011), a formação continuada em contexto proporciona um percurso coletivo de aprendizagem entre os docentes, além de dinamizar a comunicação, buscando uma prática pedagógica interdisciplinar e diretiva contemplando as necessidades e habilidades dos alunos.

Os professores participantes apontaram termos como “conversa coletiva”, “diálogo”, ou seja, um momento de escuta entre seus pares. Assim como nos lembra Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam

entre si, mediatizados pelo mundo”, essa ação, realizada a partir de um diálogo produtivo, pode favorecer um momento de produção de saberes individual e coletivo.

O trecho da fala da professora 4 nos remete também à pedagogia freiriana quando menciona a reflexão sobre a prática. Essa menção pode indicar a promoção de uma formação continuada que inclui a prática pedagógica como elemento básico para a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Pode-se destacar também a relação entre a formação em contexto e um tipo de alinhamento dos objetivos ou necessidades da rede por meio da atualização sobre os temas a serem trabalhados nas escolas, citada pela professora 5.

De acordo com as falas das professoras, é possível perceber uma boa aceitação das ações da formação em contexto, visto que estas consideram favorável discussões de questões internas à instituição e compartilhamento do que se aprende, à medida que enxergam que essas iniciativas colaboram para fatores como motivação.

A partir da avaliação em profundidade que proporciona a escuta de atores que se utilizam da política avaliada e almejando compreender como essa formação corrobora para o avanço no desempenho docente e suas implicações na aprendizagem dos alunos, e diante do questionamento sobre os pontos positivos, foi percebido o fator da qualidade na política de formação continuada em contexto, pelos respondentes dessa pesquisa.

Para mais, é necessário que ocorram transformações no processo de formação continuada em contexto, principalmente políticas públicas mais assertivas. Sobre essa questão, é o aspecto citado na próxima pergunta: que mudanças ou melhorias você sugeriria para a política de formação continuada em contexto? Vejamos as respostas dos coordenadores a seguir:

Como mudança, sugeriria que alguns dos temas fossem escolhidos na necessidade da instituição (Coordenador A).

Sugiro que os temas dessas formações possam ser de livre escolha de cada unidade escolar, assim seria garantido o estudo e discussão dos reais interesses de cada unidade escolar (Coordenador B).

Se de fato houvesse no calendário, já estipulado, algum momento que realmente a gente pudesse fazer com todo o grupo de professores, pois cada um tem seu dia de planejamento e é muito mais interessante e produtivo quando a gente consegue juntar um grupo maior. Aqui, especificamente, a gente consegue porque geralmente a gente propõe um sábado letivo, então a gente consegue fazer (Coordenador C).

Assim, não mudaria muita coisa, não é, pois recebemos uma formação e também os slides prontos, e isso traz muita facilidade para o nosso trabalho. Acho que a única mudança era uma outra organização para realizar a formação, assim como um máximo de três dias (Coordenador D).

Para Foster *et al.* (2021), a participação dos coordenadores com suas sugestões é significativa devido à constatação dos próprios gestores de diversos obstáculos na aplicação dos cursos de formação continuada no próprio ambiente escolar, pois muitos atuam em cenários distintos daquilo que é implementado nas formações.

Como apontado em outros momentos dessa pesquisa, a questão relacionada a temas estabelecidos para discussão nas formações em contexto, novamente, aparece como um ponto a ser revisto, à medida que é apontado como sugestão de mudança. Vista como um engessamento das reflexões ou que, no mínimo, gera um gasto de tempo e energia em assuntos não pertinentes às particularidades da instituição, pelo mesmo naquele período específico por haver, muitas vezes, urgência de discussão de outros assuntos.

A sugestão das coordenadoras A e B é que estes fossem escolhidos pelos docentes da própria instituição para garantir o atendimento às necessidades teóricas reais dos docentes e, conseqüentemente, dos alunos.

Já a professora C enfatiza a importância de se estabelecer um cronograma para que o encontro de formação possa ocorrer com todos os professores da instituição, pois, segundo a própria, se tornaria “mais produtivo”. Na prática, atualmente os encontros formativos acontecem em pequenos grupos ou, até mesmo, com a participação somente do coordenador pedagógico e um professor que esteja no horário de planejamento, o que torna muitas vezes inviável um ponto muito importante que é a troca e elevação de saberes por meio das discussões em grupo.

Isso se dá em virtude de o calendário de formação, naturalmente, precisar coincidir com os horários de planejamento semanal do professor. Essa organização não consegue contemplar todos os professores num mesmo dia e horário, visto a necessidade do cumprimento semanal da carga horária do aluno, ou seja, enquanto um professor está fora da sala de aula planejando ou participando do encontro de formação, outro professor da mesma turma está assistindo os alunos na sala de aula.

Diante disso, para organizar os dias destinados ao planejamento e por conseguinte aos encontros de formação, a SME elaborou um horário semanal que estipula qual dia da semana e qual professor estará fora de sala de aula, assim como segue no quadro 5.

Quadro 5 - Planejamento dos encontros de formação

Segunda-Feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Professor regente de maior CH (1º ano): Professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	Professor regente de maior CH (2º ano).	Professor regente de maior CH (3º e 4º anos).	Professor regente de maior CH (5º ano); Professor de Língua Inglesa.	Professor regente de menor CH (1º ao 5º ano); Professor de Educação Física.

Fonte: OGDTP, 2025.

Dessa forma, se torna compreensível a sugestão da professora D pela ampliação de dias para os encontros de formação, diante da agenda semanal, que disponibiliza um dia somente para cada ano/série.

Outro fato bastante recorrente nos processos formativos diz respeito à flexibilização e à falta de contemplar as necessidades escolares de alunos, quanto ao aspecto profissional relacionado aos docentes. A mesma pergunta também foi direcionada aos professores, e observou-se uma gama de sugestões em prol de melhorias nos cursos de formação continuada em contexto. Seguem as respostas:

Planejamento coletivo, por série/ano e também curso *on-line* (Professora 1).

Sobre as questões pontuais discutidas na formação, definir um plano de ação (intervenção) voltado para auxiliar e melhorar a prática pedagógica (Professora 2).

O estudo de habilidades que precisamos no dia a dia da escola (Professora 3).

Que passem a acontecer (temas) de acordo com a realidade pedagógica da escola e do professor, que aconteça de forma realmente contextualizada, que seja algo contínuo e com um acompanhamento colaborativo e alinhado com as necessidades reais dos professores e alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa (Professora 4).

Dar mais voz ao professor, fazendo com que o professor não seja só um receptor, mas sim, um agente ativo podendo participar das decisões sobre os temas e as formas de formação continuada (Professora 5).

Trazar ideias para auxiliar na metodologia para poderem fazer melhor o engajamento dos alunos (Professora 6).

Como sugestão, acredito que a diversificação das temáticas pode enriquecer ainda mais os encontros, ampliando o repertório dos professores e contribuindo para a prática pedagógica (Professora 7).

Estratégias que envolvam ainda todos os segmentos da escola, incentivando o protagonismo docente e a valorização das boas práticas que já acontecem no cotidiano escolar (Professora 8).

Permitir que os profissionais escolham as áreas e temas da formação de acordo com suas necessidades. Temas mais integrados com a prática, para aplicar os conhecimentos no cotidiano (Professora 9).

Ouvir a opinião dos professores sobre a formação, para atender às necessidades da formação na escola (Professora 10).

O destaque como pontos de congruência na fala dos professores é possibilitar maior participação docente, não somente um receptor de informações, os cursos de formação se nortearem mediante a realidade da escola, maior diversificação nas temáticas que os docentes possam escolher temáticas condizentes à sua necessidade, a serem ministradas nos cursos de formação.

Dentre os pontos destacados pelos professores, encontram-se coincidentes com os apontados por coordenadores como momentos formativos com o coletivo da escola, diversificação de temas, assuntos mais alinhados à realidade da escola, e maior participação dos atores na escolha dos temas. Entretanto, as sugestões dos professores se apresentam mais amplas à medida que incluem a incorporação de curso online e conteúdos voltados às necessidades práticas dos professores.

Em parte, é compreensível a constante menção de ajuda prática externalizada por professores, quase como um sentimento de urgência frente às demandas do processo de ensino-aprendizagem que se configuram em fatores de grandes desafios, como a heterogeneidade recorrente na sala de aula, por exemplo. Ainda que a concepção de Freire (1987, p. 38) reforce que teoria e prática são inseparáveis e que só por meio de uma relação dialética entre elas se dá a práxis, sendo para esse autor a práxis a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, a construção dessa práxis demanda tempo de maturação de conhecimentos.

Nas falas dos professores está bastante marcada a insatisfação pela ausência de coparticipação desses profissionais na elaboração do currículo das formações em contexto, passando uma ideia de um programa didático rígido, diretivo e, por isso, não atender às necessidades dos docentes e, em decorrência, às dos alunos por estes atendidos. Essas falas podem demonstrar uma necessidade de se considerar os agentes, coordenadores e docentes como protagonistas dessa política pública considerada, também, por estes como imprescindível.

Complementam Foster e as colaboradoras (2011) que, seja importante o desenvolvimento dos cursos formativos, identificam-se possibilidades limitantes, sendo essencial buscar meios para reduzir essas lacunas, ou mesmo extingui-las. Aspectos

mencionados pelas autoras são que a proposta dos professores tem enfoque em melhorias dos espaços físicos e humanização nas práticas formativas, além de promover métodos e atividades adequadas a cada ambiente escolar.

Porém, a ocorrência dessas mudanças perpassa na efetividade de políticas de formação continuada em contexto, tendo em vista que essas sugestões servem de indicadores para sua materialização implementando objetivos com ações democráticas com uma política profissionalizante, pedagógica e humanista.

Na sequência, a próxima pergunta vem complementar os fatos que possivelmente tenham ficados em lacunas na entrevista e que podem ser relevantes, na percepção de coordenadores e professores ao ponto de serem incluídas como informações acessórias, vejamos: você gostaria de acrescentar algo a mais sobre a política de formação continuada, na modalidade em contexto? A seguir apresentam-se as respostas das coordenadoras pedagógicas.

Acredito que a modalidade em contexto é bastante válida, porém os coordenadores apresentam uma grande dificuldade em ministrar de forma que contemple todos os professores, pois além das demandas diversas, fica difícil reunir os professores por conta dos horários de planejamento diferenciados (Coordenadora A).

A política de formação em contexto poderia deixar claro somente uma carga horária a ser cumprida durante o decorrer do ano letivo e aí a escola se encarregaria de priorizar os temas relevantes para cada contexto, cumprindo a carga horária pré-estabelecida para tal fim (Coordenadora B).

Esse momento de formação em contexto na escola é um momento que realmente vamos ver a nossa escola, a nossa realidade, as nossas necessidades (Coordenadora C).

Eu não mudaria, não. Esse formato está muito bom, essa modalidade. Dá sim para a gente tanto estudar como aplicar. Não mudaria não, muito bem estruturado (Coordenadora D).

Identificando o que disseram os respondentes, dentre as quatro coordenadoras, somente a *Coordenadora D* enfatizou que a formação continuada em contexto é bem estruturada, não precisando de mudanças em sua estrutura e aplicação. Em contrapartida, foram selecionados os aspectos mais recorrentes nas respostas das coordenadoras *A*, *B* e *C*, como: dificuldade em reunir os docentes, carga horária confusa, temas mais relevantes que contemplem a realidade da escola e dos docentes.

Tendo como base a resposta da coordenadora *B*, novamente se torna evidente a ausência de escuta das necessidades reais desses agentes em relação a possíveis adequações no corpo da política de formação em contexto, passo que esta sugere uma carga horária flexível a

ser contemplada durante o ano letivo, ao mesmo tempo que advoga autonomia nas escolhas dos temas, partindo do critério de priorizar os mais relevantes e adequados para a unidade a serem trabalhados ao longo do período.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), no que diz respeito à formação, é essencial o exercício da autonomia dos professores no estabelecimento das suas prioridades formativas. Portanto, é imprescindível que a formação na instituição seja um espaço de reflexão de suas próprias necessidades formativas e ocorra com o engajamento dos professores e, principalmente, esteja a serviço dos docentes em relação aos seus desafios práticos.

Reforçar que as políticas de formação devem se apresentar em um cenário de reformas e ajustes, evidenciando que as ações públicas precisam ser específicas a cada ambiente escolar. Essa percepção deve ser considerada na formação em contexto. Nessa perspectiva, a mesma pergunta foi aplicada aos docentes, as respostas estão elencadas a seguir:

Acrescentar... um curso online para a formação do professor para o uso de tecnologias educacionais tem muitas pessoas que não têm segurança e conhecimento das tecnologias (Professora 1).

Que as formações em contexto contribuam para implementar mudanças significativas no ambiente escolar. (Professora 2).

Era bom que tivesse mais ajuda na prática, sugestão de atividades (Professora 3).

Mais tempo para discutir os temas e para a troca de experiências (Professora 4).

Ter um momento para feedbacks, entender o que deu certo ou errado para melhorar nas próximas demandas (Professora 5).

Reduzir a teoria e expandir as aulas práticas (Professora 6).

A formação em contexto é uma oportunidade valiosa de crescimento coletivo, e seu fortalecimento contribui diretamente para a qualidade da educação. Quando há continuidade, escuta e colaboração entre os profissionais, os resultados são muito positivos para toda a comunidade escolar (Professora 7).

A formação na escola ajuda a conhecer os colegas e saber o que eles estão fazendo em sala de aula (Professora 8).

Que fosse incluída no calendário escolar, disponibilizando um tempo adequado para reunir todos os profissionais, pelo menos (Professora 9).

É boa por ocorrer no ambiente escolar, torna-se mais próxima da realidade vivenciada no dia a dia da sala de aula (Professora 10).

Ao analisar as respostas específicas de cada professora em relação à formação continuada em contexto, as mais recorrentes são: tempo adequado, oportunidade de formação coletiva e individual, tem característica diagnóstica ao docente, sugestão de novas atividades e a inserção de curso *online* para a capacitação profissional docente.

Complementando a fala dos docentes, Scheibe (2002) aponta que sempre é preciso considerar o cenário, onde se conjectura a formação dos profissionais da educação, observando também que políticas públicas direcionadas à formação docente apresentam interpretações imprecisas, possibilitando políticas de governo com pouca eficácia.

Ao tocar no tema de tecnologias educacionais, a professora 1 revisita a necessidade de domínio de tecnologias pelos docentes e destaca a importância tanto para reflexões de técnicas educativas como para a apropriação do uso de tecnologias usuais atuais por esses profissionais como subsídios para uma prática mais alinhada aos usos sociais dos alunos. Nesse aspecto, a formação continuada em contexto consideraria um maior impacto ao estar diretamente ligada à realidade de discentes e docentes.

Outro ponto de destaque é para “momentos de feedback”, temas naturalmente mais relevantes que sejam, que forem tratados superficialmente, sem o devido processo de ação-reflexão-ação e o adequado acompanhamento em termos de análise de aplicabilidade ou verificação de aprendizagem dos próprios docentes, arriscam se tornar inócuos. Dessa forma, momentos de retomadas dos aspectos estudados podem configurar como situações de avaliação de processos internos da formação na escola, como colaborar para um impacto positivo no fortalecimento da caminhada profissional dos professores e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos.

Veiga (2002) também deve ser enfatizado, sobre a formação continuada docente no ambiente escolar, que sua materialização é regida pela ação coletiva, a integração desses profissionais, além de todos os aspectos e processos da escola, que corroborem no trabalho pedagógico.

Destarte, é frisado por Veiga (2002), a autonomia profissional docente a partir da formação continuada no ambiente escolar, essa questão é considerada relevante na busca de uma construção social e de cidadania no âmbito escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas estão intrinsicamente ligadas às de Formação Continuada, tamanha a influência dessa política nas práticas docentes. Em conjunto com o âmbito atual de busca por resultados de aprendizagem mais qualitativos, assim como quantitativos, especialmente aos aspectos ligados às avaliações externas, que cada vez mais exigem dos professores e gestores conhecimentos específicos, imprimem a esse tema de pesquisa um nível de importante destaque nas unidades escolares, na educação em geral e, notadamente, na educação pública municipal de Fortaleza.

Durante a pesquisa, ficou clara a importância desse tema, sobretudo para a Educação Básica, com sua profundidade em nuances políticas, conceituais e aplicações práticas, assim como os desafios em pesquisá-lo. Ainda no período de escolha do projeto de pesquisa, acreditava que encontraria mais facilmente elementos relacionados à formação em contexto, a modalidade realizada no interior das instituições de ensino, mesmo que com denominação variada. Frente à lei da hora atividade, que há mais de uma década reserva 1/3 da carga horária semanal dos professores para atividades externas à sala de aula, possibilitou esse tipo de formação continuada e, conseqüentemente, mais material específico relacionado ou pelo menos de mais fácil acesso.

De acordo com vasta literatura acadêmica, o coordenador pedagógico é formador nato, logo, o responsável principal pela formação dos docentes nas unidades escolares. No formato da política de formação continuada para professores na modalidade em contexto da rede pública de ensino de Fortaleza, esse agente executa na escola uma temática pré-definida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa proposta é significativa, visto que os temas são pertinentes ao ambiente escolar, com material teórico amplo, adequado e de qualidade, no entanto, diante da dinâmica das unidades de ensino, representa um desafio, por existirem, muitas vezes, temáticas mais relevantes para estudo naquele período.

O modo de execução dessa modalidade em relação à escolha de temas, por si só, descaracteriza o conceito geral de formação em contexto, pode, aparentemente, restringir uma gestão mais democrática e participativa dos processos pedagógicos, dificultar um maior engajamento dos profissionais e inibir o crescimento teórico e das práticas escolares, imprescindíveis ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Face aos aspectos como as particularidades do currículo dos anos/séries, dos professores, dos objetivos pedagógicos, das turmas, dos alunos, contextos sociais e econômicos, as necessidades pedagógicas de uma instituição de ensino se apresentam bastante diversas.

Dessa forma, uma temática única para toda uma rede pode ser considerada pouco ou nada relevante para as escolas individualmente, implicar em baixo impacto pedagógico e mitigar processos de reflexão e práticas mais adequadas às realidades das instituições. Iniciativas assim podem fragilizar, mesmo que não intencionais, as tão caras transformações sociais propagadas em documentos e discursos.

Outro ponto de destaque foi a coleta de dados junto aos participantes, visto que a compreensão, até ali, considerava um tema relativamente simples para professores e coordenadores expressarem suas impressões e concepções, diante da política de formação não estar diretamente vinculada a um gestor ou chefe imediato específico e frente ao modo como Formação Continuada foi tratada nesse trabalho. Entretanto, principalmente no contato direto com gestores, coordenadores e professores, foi possível perceber receios, reticências e até certo cuidado, muitas vezes, revelados na reorganização das falas e comentários mesmo no contato informal.

Aparentemente, esse fato pode indicar imbricação entre relações de poder e políticas educacionais em execução nas instituições, visto que essas impressões são percebidas na totalidade dos entrevistados, em unidades diferentes e momentos distintos. É possível também que o tema “avaliação de uma política pública” possa trazer para os sujeitos um certo desconforto, gerando tensão sobre a responsabilidade das visões externalizadas. É importante destacar que não se tratou de negativas em relação à participação ou resquícios de qualquer má vontade, pelo contrário, a receptividade foi uma marca, não obstante, o tema, no geral considerado ameno, se revelou mais um ponto de atenção.

À luz desse contato pessoal, a partir dos participantes da pesquisa, ficou evidente, a partir das respostas, onde primeiro salientou o aspecto da formação continuada docente e posteriormente especificou ao processo formativo em contexto. Em relação à primeira, a percepção dos docentes e coordenadores praticamente se equivale na perspectiva de sua importância para o desenvolvimento profissional, inclusive no âmbito cultural, social e de cidadania.

Esse fato é constatado com a aplicação da pesquisa, pois todos os profissionais inquiridos, em certo momento da vida profissional, realizaram cursos de formação, convalidando a necessidade real de um trabalho pedagógico realizado qualitativamente, em busca de suprir as necessidades acadêmicas de seus alunos, inclusive na resolução de problemas e tomadas de decisões.

Analisando as respostas dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada em contexto, também foi percebido que sua aplicação, bem como manutenção no ambiente

escolar, é imprescindível para a formação do profissional. Esse fato ocorreu como evidência, tanto para coordenadores quanto para docentes.

É notório que a formação do professor focada no próprio ambiente de trabalho produz uma assimilação mais abrangente de suas vivências e nuances, que também precisam ser consideradas. Com os dados registrados, a construção coletiva, a compreensão sobre a realidade da própria instituição escolar, a troca de experiências entre os profissionais, além de uma cultura identitária profissional, são elementos revisitados durante as respostas.

Outrossim, foram noticiados aspectos que, na percepção dos participantes, precisam avançar positivamente. Muito foi relatado como necessidade de ajuste ou mesmo mudanças. O mais recorrente ligado ao fato de único tema para o estudo em todas as unidades escolares foi compreendido como limitante, restritivo e inadequado às necessidades das instituições. Outro ponto bastante enfatizado foi a ausência de autonomia dos professores e coordenadores na participação do formato de aplicação dessa política, como demonstram as falas fortemente na direção de necessidades não atendidas, como temas atuais, tecnologias, cronograma que contemple mais professores por encontro e que destine tempo maior para as discussões.

Quase a totalidade do grupo apresentou a visão de que essas mudanças resultariam em encontros mais significativos com a elevação de construção individual e coletiva de conhecimentos e, conseqüentemente, em melhores situações de aprendizagens para os alunos.

A ausência de feedback dos encontros foi elencada como uma falha no processo de acompanhamento ou avaliação da caminhada formativa dos professores, visto fragilizar o processo de ação-reflexão-ação. Momentos de retomadas dos aspectos estudados não são perda de tempo, pelo contrário, configuram situações de avaliação de processos internos e em possibilidades de ajuste na rota formativa individual, quanto da própria aplicação da formação na escola.

Para além das limitações dessa pesquisa, a opção pela perspectiva avaliativa da avaliação em profundidade possibilitou uma conduta mais compreensiva por favorecer o recolhimento de informações perante uma política social com a inclusão de documentos e a escuta de atores sujeitos finais da própria política em estudo, e assim, com apresentar diagnósticos mais amplos, revelando elementos, e de certa maneira, propondo possíveis soluções para entraves.

Entende-se que, na construção de uma pesquisa científica, algumas limitações são recorrentes e inevitáveis. Diante disto, a pesquisadora não conseguiu registro na prática do processo de formação continuada em contexto, porém não desfavoreceu os dados coletados a partir dos respondentes participantes da pesquisa.

Por sua relevância acadêmica e social, recomenda-se o aprofundamento desta temática, servindo como fonte bibliográfica e, a partir disso, o aparecimento de novos achados acerca do desenvolvimento profissional docente, na conjectura da formação continuada em contexto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011.
- ALVES, Alzenir Teixeira; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A Importância da Formação Continuada nos Processos de Ensino e Aprendizagem. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 55, p. 146–158, 2021. DOI: 10.14295/online.v15i55.3042. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/3042>. Acesso em: 22 out. 2025.
- AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**. [S. l.], v. 6, n. 2, p. 151-167, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/862-Texto%20do%20artigo-4108-1-10-20190307.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.
- BACH, Carlos Batista; MATIAS, Josene. Formação continuada em serviço: o papel da reflexão e da sua efetividade nas práticas do professor. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, n. 13, v. 3, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2722/2948>. Acesso em: 14 de fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção: Primeiros Passos).
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 jan. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE n.º 18/2012: Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 9/2012, que trata da implantação da Lei n.º 11.738/2008, **que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/Legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/56d417d7e028f20d832573010050517c&OpenDocument>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19 ago. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais->

para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC - Formação Continuada - 2020). Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2024. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do wnload&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2024 pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Portaria de nº 41, de 27 de dezembro de 2007**. Divulga a especificação das ponderações entre diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino, a serem seguidas em 2008, no âmbito do FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002.

CANEN, A; XAVIER, G. P. DE M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641–661, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTwG5kbXZw8Rs/?lang=pt>. Acesso em: 02 out 2025.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Valéria Pereira. **Formação em contexto com ênfase na análise dos resultados das avaliações diagnósticas de rede de Fortaleza: espaço de reflexão da prática docente**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113708>. Acesso em: 4 de março de 2025.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MIRA, Marília Marques; GASPARIM, Rosângela. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 78-94, jan/mar, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v29n57/0104-7043-faceba-29-57-0078.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

CASTRO, M. M. C. E.; AMORIM, R. M. de A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37–55, jan, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2025.

CAVALCANTE, Petrônio; ALVES, Francione Charapa; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Formação em contexto**: as percepções de professoras dos anos iniciais em Fortaleza (CE). *Debates em Educação*, [S. I.], v. 15, n. 37, p. e14074, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14074>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. *In*. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. 2ª ed. São Paulo (SP): CENGAGE, 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Geografia escolar e a formação docente. *In*. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Formação Continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. 2ª ed. São Paulo, (SP). Cengage, 2017.

CEARÁ. **Sistema Permanente de Avaliação do Ceará – SPAECE**. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace>. Acesso em: 05 set. 2024.

CHELIMSKY, Eleanor. The Coming Transformations. *In*: evaluation, in Chelimsky, Eleanor e Shadish, William (orgs.). **Evaluation for the 21st Century**. Califórnia: Sage Publications, 1997. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1997-97429-000>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 148-163, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850/1087>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldiana, 2016. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** (Tradução de Sandra Regina Netz). Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181–189, 2013. DOI: 10.24220/2318-0870v18n2a2027. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2027>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. **Decreto-lei 9249, de 10 de julho de 2007.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o ambiente de especialidade educação. Diário Oficial do Município. Fortaleza, n. 13613, p.1, jul, 2007. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/354/text>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. **Dia do Professor:** formação continuada de educadores faz parte da política de valorização profissional em Fortaleza. 14 out. 2024. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/dia-do-professor-formacao-continuada-de-educadores-faz-parte-da-politica-de-valorizacao-profissional-em-fortaleza>. Acesso em: 12 set. 2025.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. **Lei Complementar nº 39, de 13 de julho de 2007.** Cria a Secretaria Municipal de Educação SME. Diário Oficial do Município. Fortaleza, 2007a, n. 13.614. Disponível em: <https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/images/5/50/LeiComp0039-07.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FORTALEZA, Secretaria de Educação Municipal de. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação municipal de Fortaleza, Fortaleza/SME, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-divulga-documento-com-as-orientacoes-pedagogicas-para-2021/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FORTALEZA, Secretaria de Educação Municipal de. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental**, Fortaleza, Fortaleza/SME, 2020. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/4033/text?> Acesso em: 25 jan. 2026.

FORTALEZA, Secretaria de Educação Municipal de. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação municipal de Fortaleza, Fortaleza/SME, 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/sme-publica-documentos-de-orientacoes-pedagogicas-para-o-ano-letivo-2024/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FORTALEZA, Secretaria de Educação Municipal de. **Portaria 204/2014.** Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza/SME, 2014. Disponível em: https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/images/pdf/LEGISLACAO/REAJUSTE/LEI_10158_2014_-_DOM_27022014_-_REAJUSTE_PROFESSORES_2014.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

FORTALEZA. **Lei Complementar n. 169, de 12 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/ce/f/fortaleza/leicomplementar/2014/16/169/lei-complementar-n-169-2014-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-eparticipativa-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-fortaleza-institui-o-programa-municipal-demanutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-pmde-modifica-o-estatuto-do-magisterio-de-fortaleza-e-daoutras-providencias?r=p>. Acesso em: 04 mar. 2025.

FORTALEZA. **Lei complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014.** Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de fortaleza, e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Fortaleza, nº 15.361. Fortaleza, 2014. <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/702ae419-a79c-40e6-b3b2-4dcf4ba453aa;1.1&numero=15361>. Acesso em: 05 jan.2025.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos. *et al.* A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba. v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n33/v11n33a12.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/franco_coord_pedagogica.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Especialista em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando. Além da sociologia do desenvolvimento: modernidade, campesinato e gênero. **Revista de Antropologia da UFSCar**, [S.I.], v. 19, n. 1, p. 41-76, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/rah.v19i1.15082>.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: A experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, p. 168-183, jul/dez, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49873>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando. Sociologia política da avaliação de políticas públicas: uma abordagem fenomenológica. **Revista de Desenvolvimento e Políticas Públicas**, [S.I.], v. 7, n. 2, p. 97-120, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista de Desenvolvimento e Políticas Públicas**, [S.I.], v. 6, n. 1, p. 83-101, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897/18060>. Acesso em: 07. Fev. 2026.

HENN, Rosemeri; MIGUEIS, Marlene da Rocha. Formação em contexto como estratégia de melhoria da oferta educativa. **Compartilhando saberes**, Universidade Federal de Santa Maria. p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Rosemeri-Henn-FORMACAO-EM-CONTEXTO-COMO-ESTRATEGIA-DE-MELHORIA-DA-OFERTA-EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

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

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 408 p.

LEJANO, Raul P; KAN, Wai Sze. The relational turn in policy studies: Intersubjectivity, performativity and practice. **Public Administration**, New York, v. 103, n. 1, p. 235-251, 2025. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Conjectures_on_a_relational_turn_in_policy_studies.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line**

de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

Disponível em:

file:///C:/Users/user/Downloads/9+10+13783+Lib%C3%A2neo_Rev+PTpg+RPGE_FTpdfA.pdf. Acesso em: 02 out 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em:

http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

LIMA, Edwiges Inácia de et al. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **Revista Pegada**, [S.I.], v.20, n.1, p. 270-285, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/6305>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. S; FELDMAN, D. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locús de aprendizagem. **Linguagens educação e sociedade**, Universidade Federal do Piauí, p. 1-20, 2021. Disponível em:file:///C:/Users/user/Downloads/neideguedes,+12395+.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun, 2000. Disponível em:<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 30 out. 2025.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Ponta Grossa, v. 24, n. 20, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>Acesso em: 4 mar. 2025.

MARCONDES, Nilsen Aparecida; BRISOLA, Elisa Maria. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MORO, Adriano; MORAIS, Alessandra de; VINHA, Telma Pileggi. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2017. Disponível em: Acesso em: https://www.gepem.org/wp-content/uploads/2019/05/MANUAL_CLIMA.pdf.

MOURA, Ana Claudia Oliveira; PEREIRA, Océlio Fernandes. Formação continuada no contexto escolar viabilizando a práxis docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/download/9072/7541>. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do et al. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 307-326, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2025. 2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p307-326>.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2001.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: **formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p.33-48.

_____. A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [S.I.], v. 47, n. 166, p. 1.106 – 1.133, out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**, Goiânia, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349703078_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_conceito_e_contextualizacao_numa_perspectiva_didatica_1. Acesso em: 26 jan. 2026.

OLIVEIRA, J. C. P. D et al. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. **III Congresso Nacional de Educação**, [S.I.], v. 83, p. 1-13. Disponível em:

file:///C:/Users/user/Downloads/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337–356, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PEREIRA, Vicente Alexsander Silva; FOLLIS, Rodrigo. Avaliação da formação continuada do professor com foco na aprendizagem do aluno: Revisões e propostas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 9, p.1-28, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/01+2028+RIFP+PT.pdf. Acesso em: 03 nov 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Evally Solaine de Souza; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **Revista online de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, [S.I.]. v. 20, n.03, p. 444-462, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9722/6417/26767>. Acesso em: 02 nov 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em debate**, [S.I.], v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: https://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Lea-Carvalho.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3>. Acesso em: 26 jan. 2026.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas (SP), 2002. (Coleção magistério).

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014 – 2024)**: por uma outra política educacional. 5ª ed. rev e ampl. Campinas (SP): Autores associados, 2016.

SILVA, Edilene Teixeira da; FERNANDES, Natal Lânia Roque; LIMA, Patrícia Ribeiro. Ética: uma faceta ou necessidade estratégica para a gestão escolar? **Fundamentos da Educação**, [S.I.], v. 3. p. 268-269, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT4/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID20418_TB8103_27102024145727.pdf. Acesso em: 01 nov 2025.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul/dez, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. (Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães). São Paulo, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. Formação continuada: qualificação profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. I.], v. 9, n. 5, p. 2249–2261, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9969. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9969>. Acesso em: 23 out. 2025.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas (SP). Editora: Papirus, 2002.

STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro; TOZETTO, Susana Soares. Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes. **Práx. Educ**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-22, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2025. 2023. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9281>

TOSQUELLES, F. **Éducation et psychothérapie institutionnelle**. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (orgs). Formação de professores para a Educação Básica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores – uma análise por dentro da resolução n. 2/2019, 94**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2022.

VIEIRA, Hamilton Perninck; DE SÁTIRO, Charmênia Freitas; LOPES, Fátima Maria Nobre. Coordenação Pedagógica e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16240>. Acesso em: 26 jan. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche) 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Avaliando a formação continuada em contexto para professores em escolas públicas de Fortaleza.

O objetivo desse instrumental é reunir dados empíricos à pesquisa sobre avaliação da Política Pública de Formação continuada para professores no município de Fortaleza, principalmente na modalidade em contexto, a partir da ótica de professores. Esse profissional pode colaborar com aspectos imprescindíveis ao estudo, tendo em vista que, ser o agente principal da formação em contexto no interior da escola é o ator que vivencia na prática a execução dessa política.

INSTRUÇÕES

Este questionário é anônimo, responda-o com sinceridade e clareza. Ao término você participará de uma entrevista gravada contendo apenas três perguntas. Suas respostas são fundamentais para melhorar a qualidade das formações, principalmente no que diz respeito pelo atendimento às necessidades dos coordenadores e professores e, por conseguinte, avançar na qualidade da educação pública de Fortaleza.

DADOS GERAIS

1.Nome da escola em que atua:_____.

2. Formação inicial:

() Pedagogia.

() Outra: _____.

3. Período de término formação inicial:

() 1 a 3 anos.

() 4 a 10 anos.

() 10 a 20 anos.

() mais de 20 anos.

4. Vinculo funcional com a rede de ensino de Fortaleza:

() Efetivo.

() Substituto.

5. Período de experiência como professor:

() Menos de 1 ano.

() 1 a 5 anos.

() 6 a 10 anos.

() Mais de 10 anos.

6. Período de experiência como professor no município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

7. Formação continuada:

- ☐ Nenhum curso.
- ☐ 1 a 3 cursos.
- ☐ 4 a 6 anos.
- ☐ Mais de 6 cursos.

8. Participação na Formação continuada para professor do município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

9. Participação na Formação continuada em contexto para professor do município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

PERCEPÇÃO GERAL

1. Como você avalia a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Nada relevante.

DIMENSÃO TÉCNICA

2. Você sente que a formação técnica recebida nos encontros de formação continuada é suficiente para enfrentar os desafios atuais da educação?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não tenho certeza.
- ☐ Não contempla os desafios atuais da educação.

3. Como você avalia a relação entre os conteúdos oferecidos na formação em contexto e as demandas práticas do seu dia a dia na escola?

- ☐ Adequada.
- ☐ Suficiente.
- ☐ Regular.
- ☐ Desconexa.

DIMENSÃO ÉTICA

4. A formação continuada abordou questões relacionadas à ética profissional, respeito às diferenças e justiça social?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não tenho certeza.
- ☐ Não abordou a dimensão ética.

5. Você percebe que a formação em contexto influencia suas decisões éticas na prática docente?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não percebi influência.
- ☐ Não.

DIMENSÃO POLÍTICA

6. De que maneira a formação continuada aborda o papel do professor como agente de transformação social?

- ☐ Adequada.
- ☐ Suficiente.
- ☐ Regular.
- ☐ Não aborda.

7. A partir das temáticas da formação em contexto você se sente preparado para atuar de forma crítica e consciente frente às questões políticas e sociais presentes na escola?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as temáticas não preparam para uma boa atuação política.
- ☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão política.

DIMENSÃO CULTURAL

8. A formação continuada tem promovido a valorização da diversidade cultural dos professores e estudantes?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as temáticas não promovem a valorização da diversidade cultural.
- ☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão cultural.

9. Você consegue aplicar na prática estratégias aprendidas na formação em contexto para lidar com diferentes âmbitos culturais?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as estratégias discutidas não atendem diferentes âmbitos culturais da escola.
- ☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão cultural.

AValiação da Política de Formação em Contexto

10. Como você avalia o impacto da formação em contexto na sua prática pedagógica e na relação com os estudantes?

- ☐ Significativo.

- ☐ Limitado.
- ☐ Não percebi impacto.
- ☐ Não houve impacto.

11. Como você avalia os temas das formações em contexto em relação às suas necessidades formativas para atuação na sua turma?

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Nada relevante.

12. Como os temas não contemplados no conteúdo programático das formações em contexto, mas que surgiram no decorrer do último período letivo, foram trabalhados na escola?

- ☐ Significativamente.
- ☐ De forma limitada.
- ☐ Não percebi a inclusão de temas específicos da escola.
- ☐ Não, a formação em contexto não contemplou temas específicos da escola.

13. Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante a participação nas formações em contexto?

- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Conteúdos desconexos com a necessidade dos professores e alunos.
- ☐ Falta de recursos materiais.
- ☐ Dificuldade de aplicação prática.
- ☐ Outro: _____.

14. A formação continuada em contexto favoreceu a escuta e o atendimento aos professores sobre suas necessidades e de seus alunos?

- ☐ Sim, muitas vezes.
- ☐ Sim, algumas vezes.
- ☐ Poucas vezes.
- ☐ Nenhuma vez.

15. A formação continuada em contexto impactou positivamente o desempenho dos alunos?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Ainda não percebi resultados.
- ☐ Não.

APÊNDICE B – ENTREVISTA AO PROFESSOR/ COORDENADOR PEDAGÓGICO**SUGESTÕES E MELHORIAS**

01. O que você destacaria como pontos positivos das formações em contexto?
02. Que mudanças ou melhorias você sugeriria para a política de formação continuada em contexto?
03. Você gostaria de acrescentar algo a mais a sobre a política de formação continuada, na modalidade em contexto?

Agradecemos sua participação! Suas respostas serão utilizadas para aprimorar as formações continuadas e buscar garantir o atendimento às necessidades dos professores e alunos.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Avaliando a formação continuada em contexto para professores em escolas públicas de Fortaleza. O objetivo desse instrumental é reunir dados empíricos à pesquisa sobre avaliação da Política Pública de Formação continuada para professores no município de Fortaleza, principalmente na modalidade em contexto, a partir da ótica do coordenador pedagógico. Esse profissional pode colaborar com aspectos imprescindíveis ao estudo, tendo em vista que, como agente de qualificação, principal responsável pela formação dos professores no interior da escola é o ator que vivencia na prática a execução dessa política.

INSTRUÇÕES

Este questionário é anônimo, responda-o com sinceridade e clareza. Ao término você participará de uma entrevista gravada contendo apenas três perguntas. Suas respostas são fundamentais para melhorar a qualidade das formações, principalmente no que diz respeito pelo atendimento às necessidades dos coordenadores e professores e, por conseguinte, avançar na qualidade da educação pública de Fortaleza.

DADOS GERAIS

1. Nome da escola em que atua: _____.

2. Formação inicial:

() Pedagogia.

() Outra: _____.

3. Período de término formação inicial:

() 1 a 3 anos.

() 4 a 10 anos.

() 10 a 20 anos.

() mais de 20 anos.

4. Ingresso na função de coordenação pedagógica no município de Fortaleza:

() Concurso / supervisor escolar.

() Seleção aberta.

5. Vínculo funcional com a rede de ensino de Fortaleza:

() Profissional da rede municipal.

() outra rede: _____.

6. Período de experiência na coordenação pedagógica:

() Menos de 1 ano.

() 1 a 5 anos.

() 6 a 10 anos.

() Mais de 10 anos.

7. Período de experiência na coordenação pedagógica no município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

8. Tempo de exercício na coordenação pedagógica na atual escola:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

9. Formação continuada na área de coordenação pedagógica:

- ☐ Nenhum curso.
- ☐ 1 a 3 cursos.
- ☐ 4 a 6 anos.
- ☐ Mais de 6 cursos.

10. Participação na Formação continuada para coordenador pedagógico do município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

11. Participação/ Execução na Formação continuada em contexto para professor do município de Fortaleza:

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.

PERCEPÇÃO GERAL

1. Como você avalia a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Nada relevante.

DIMENSÃO TÉCNICA

2. Você sente que a formação técnica recebida nos encontros de formação continuada é suficiente para enfrentar os desafios atuais da educação?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não tenho certeza.
- ☐ Não contempla os desafios atuais da educação.

3. Como você avalia a relação entre os conteúdos oferecidos na formação em contexto e as demandas práticas do seu dia a dia na escola?

- ☐ Adequada.
- ☐ Suficiente.
- ☐ Regular.
- ☐ Desconexa.

DIMENSÃO ÉTICA

4. A formação continuada abordou questões relacionadas à ética profissional, respeito às diferenças e justiça social?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não tenho certeza.
- ☐ Não abordou a dimensão ética.

5. Você percebe que a formação em contexto influencia suas decisões éticas na prática docente?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não percebi influência.
- ☐ Não.

DIMENSÃO POLÍTICA

6. De que maneira a formação continuada aborda o papel do coordenador pedagógico como agente de transformação social?

- ☐ Adequada.
- ☐ Suficiente.
- ☐ Regular.
- ☐ Não aborda.

7. A partir das temáticas da formação em contexto, você se sente preparado para atuar de forma crítica e consciente frente às questões políticas e sociais presentes na escola?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as temáticas não preparam para uma boa atuação política.
- ☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão política.

DIMENSÃO CULTURAL

8. A formação continuada tem promovido a valorização da diversidade cultural dos coordenadores, professores e estudantes?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as temáticas não promovem a valorização da diversidade cultural.
- ☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão cultural.

9. Você consegue aplicar na prática estratégias aprendidas na formação em contexto para lidar com diferentes âmbitos culturais?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não, as estratégias discutidas não atendem diferentes âmbitos culturais da escola.

☐ Não, as temáticas não contemplam a dimensão cultural.

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

10. Como você avalia o impacto da formação em contexto na sua prática pedagógica e na relação com os professores e estudantes?

- ☐ Significativo.
- ☐ Limitado.
- ☐ Não percebi impacto.
- ☐ Não houve impacto.

11. Como você avalia os temas das formações em contexto em relação às suas necessidades formativas para atuação na sua escola?

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Nada relevante.

12. Como você avalia os temas das formações em contexto em relação às necessidades formativas dos professores da escola que você atua?

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Nada relevante.

13. Como os temas não contemplados no conteúdo programático das formações em contexto, mas que surgiram no decorrer do último período letivo, foram trabalhados na escola?

- ☐ Significativamente.
- ☐ De forma limitada.
- ☐ Não percebi a inclusão de temas específicos da escola.
- ☐ Não, a formação em contexto não contemplou temas específicos da escola.

14. Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante a execução/participação nas formações em contexto?

- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Conteúdos desconexos com a necessidade dos professores e alunos.
- ☐ Falta de recursos materiais.
- ☐ Dificuldade de aplicação prática.
- ☐ Outro: _____.

15. A formação continuada em contexto favoreceu a escuta e o atendimento aos professores sobre suas necessidades e de seus alunos?

- ☐ Sim, muitas vezes.
- ☐ Sim, algumas vezes.
- ☐ Poucas vezes.
- ☐ Nenhuma vez.

16. A formação continuada em contexto impactou positivamente o desempenho dos alunos?

- ☐ Sim, significativamente.
- ☐ Ainda não percebi resultados.
- ☐ Sim, mas de forma limitada.
- ☐ Não.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado profissional intitulado “Política de Formação Continuada para Professores do Município de Fortaleza: Avaliação da Modalidade em Contexto”, sob orientação da Prof^a Dr^a Jacqueline Franco Cavalcante, que tem por objetivo avaliar a Política de Formação Continuada para professores do município de Fortaleza, no que se refere às contribuições e desafios da modalidade em contexto para o desenvolvimento da qualidade do ensino público em Fortaleza. Você foi selecionado por ser coordenador pedagógico (a) das instituições escolares pesquisadas.

Serão utilizados um questionário e uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvem a política pública de Formação Continuada para professores, principalmente na modalidade em contexto. Esses procedimentos serão realizados na própria unidade escolar e de forma individual, iniciando pelo preenchimento do questionário e na sequência, a entrevista. Os dados serão registrados em áudio, e ficarão assegurados, sendo utilizados exclusivamente para fins dessa pesquisa.

Durante a entrevista, as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Entretanto, a participação na pesquisa pode ainda gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e percepções e também certo constrangimento, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como coordenadora pedagógica, lotada em uma unidade escola da Secretaria Municipal de Educação.

Diante das possíveis intercorrências advindas da condição de entrevistado, os participantes terão garantidas pausas na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interrompe-la a qualquer momento. Serão retomados nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando, maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Formação Continuada para professores, a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho ligado a formação em contexto na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha, à Universidade Federal do Ceará ou à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas de estudo. Caso haja menção a nomes, serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha e mais fidedigna possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com transporte e alimentação decorrentes de sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFC, que vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFC funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, localizado no prédio da reitoria Av. Mister Hall. 2965-Pici Fortaleza-CE 60440-900 Brasil Horário de atendimento de segunda-feira a sexta-feira das 08h às 12h (remotamente) das 13 às 17h. (presencialmente).

Esta pesquisa foi autorizada por meio do Termo de Autorização de Pesquisa Acadêmica concedido pela Secretaria Municipal da Educação sob o número _____ que possibilita o desenvolvimento da coleta de dados da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para fins do desenvolvimento desta pesquisa

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, ____ de _____ de 2025.

Nome do pesquisador _____.

Nome do participante _____.

Dados para contato (horário comercial).

Pesquisador responsável: Eliane Batista Penha.

Endereço: Dandara Ketlen, 4053.

Contato:(85) 98723 4011.

Email:elianepenha@yahoo.com.br.