

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR:
VIVÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE**

Wiusilene Rufino de Souza

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista (RR)
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR

Wiusilene Rufino de Souza

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA DOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR:
VIVÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima (Uerr) e Instituto Federal de Roraima (Ifrr), como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Enia Maria Ferst.

Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Boa Vista-RR

2021

Copyright © 2021 by Wiusilene Rufino de Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista – RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Wiusilene Rufino de.

O processo de formação continuada e contínua dos professores de uma escola estadual de Boa Vista-RR: vivências necessárias para a transformação da prática docente. / Wiusilene Rufino de Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.

170 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação de Roraima (IFRR), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Enia Maria Ferst.

Inclui Apêndices.

1. Formação Continuada 2. Docente 3. Educação Básica 4. Boa Vista-RR I. Ferst, Enia Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Ens.Cie.2021

CDD – 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

WIUSILENE RUFINO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 31/03/2021

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. ENIA MARIA FERST
Orientadora
UERR


PROF^a. DR^a. ROSÂNGELA DUARTE
Membro Titular Interno
UFRR


PROF^a. DR^a. NILDETE SILVA DE MELO
Membro Titular Externo
UNIVIRR

Boa Vista – RR

2021

Dedico este trabalho

Aos meus pais *Manoel Rufino de Souza* (*in memoriam*)
e *Jocília Pereira de Souza*, obrigada papai e mamãe,
por tanto amor e por sempre terem investido
em nossa educação e nos meus sonhos!

Ao meu amado esposo *Alcidésio Paz Leão*,
e aos meus filhos *Alex Henrique* e *Gabriel Antonio*,
Pela compreensão e ajuda, amor para toda vida!

A todos, só Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as bênçãos recebidas e por sempre ser essa luz que ilumina e me guia em todos os instantes, conduzindo os meus passos e minha vida. Pelos sonhos que plantou em meu coração e pela graça de poder realizá-los.

Gratidão à minha orientadora Prof.^a Dra. Enia Maria Ferst, pelo privilégio de tê-la como minha professora, desde o primeiro semestre no Curso de Mestrado em Educação na Uerr e, mais ainda, pelo prazer de ser orientada de forma afetuosa, amigável, responsável, competente e, acima de tudo, respeitando e compreendendo meu tempo e necessidades durante toda a jornada, sempre com palavras de carinho, incentivo e paciência, me desafiando ir sempre além e, assim, crescendo e trilhando pelos conhecimentos almejados. Obrigada Professora, por sua generosidade e pela humildade em dividir seus conhecimentos comigo!

À Universidade Estadual de Roraima-Uerr, em nome da Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação na pessoa da Prof.^a Dra. Carmen Veras Spotti, por sempre ter nos recebido de braços abertos e ter proporcionado um ambiente de estudos apropriado e prazeroso!

A todos os professores ministrantes do Curso do Mestrado Acadêmico em Educação, meus sinceros agradecimentos, os senhores foram muito especiais e sempre, de forma humilde e amigável, contribuíram expressivamente para que hoje esse sonho seja realizado!

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, Enia Ferst, Alessandra Peternella, Nildete Melo, Rosangela Duarte e ao Dr. Jairzinho Rabelo, que dedicaram um pouco do seu escasso tempo e muito me auxiliaram na construção desta dissertação com suas contribuições e sugestões pertinentes ao tema em estudo, meus sinceros agradecimentos. A colaboração dos senhores tornou possível este estudo!

Agradeço, também, pelas pessoas que cruzaram na minha jornada em busca de novos conhecimentos. Estas que surgem na vida da gente para somar. Que deixam

um pouco de si e carregam um pouquinho de nós, e assim nunca me sentindo sozinha, a vocês meus amigos da vida educacional, agradeço pelo carinho e afeto, em especial, aos amigos Francisco Ribeiro, Márcia Helena Lima, Edilma Ribeiro, Elisangela Helena, Suelen Mayane. De coração, obrigada por vossas amizades e por tudo!

Aos meus colegas de Curso, que aprendemos a conviver uns com os outros e mesmo nos momentos difíceis conseguimos buscar apoio e palavras de incentivo para a continuidade da jornada, em especial a Marlise Trebien, Sandra Moura e Selma Cavalcante, já com saudades...

Aos Professores, equipe gestora e pedagógica da Escola Estadual Euclides da Cunha (GEC), pelo total apoio para realização desta pesquisa. Em especial, aos que atuaram como participantes desse processo, com os quais tive o prazer de compartilhar momentos inesquecíveis de aprendizagem durante Lives, Grupo Focal, conversas pelo WhatsApp ou e-mails. Gratidão pelo carinho, reconhecimento e atenção!

Por fim, e com o mesmo sentido do início, dedico esta produção ao meu esposo Alcidésio, aos meus filhos Alex e Gabriel e ao meus pais Manoel (in memoriam) e Jocília e a todos da minha família, que souberam compreender minhas ausências, meus momentos de angústias, e me apoiaram na continuidade desse trabalho com palavras de confiança e estímulos. Vocês são muito especiais na minha vida e para sempre os amarei!

Amigo é abraço divino... preciosidades da vida... presentes de Deus!

A todos, muito obrigada e eterna gratidão!

Talvez a mensagem mais importante para mim seja a de que outra formação é possível. Alternativas que abrem janelas por onde entra o ar fresco começam a ser vislumbradas, como a que não se limita a analisar a formação somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõe modalidades em que o papel da formação continuada seja criar espaços nos quais o professor tenha voz.

Francisco Imbernón

SOUZA, Wiusilene Rufino de. **O Processo de Formação Continuada e Contínua dos Professores de uma Escola Estadual de Boa Vista-RR: Vivências necessárias para a transformação da prática docente.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa investiga como acontece a prática dos professores que participam das atividades de formação continuada e contínua oferecidas na escola participante deste estudo. Seu objetivo geral foi analisar em que medida o processo de formação continuada e contínua dos professores, desenvolvido na escola campo da investigação, contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências. Verificou-se a forma como são desenvolvidos os momentos de formação dentro da escola e se possibilitam a discussão crítico-reflexiva, como acontecem e de que forma contribuem para a transformação da prática docente. Os objetivos específicos foram: descrever a Formação Continuada e Contínua no contexto da legislação educacional brasileira e nas literaturas que dialogam com a temática; identificar o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual campo da pesquisa e as possibilidades de transformação das práticas docentes e identificar como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na Formação Continuada e Contínua desenvolvida na escola. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e fundamentada em Chizzotti (2014); e com aporte do método do grupo focal, respaldada em Barbour (2009) e Gatti (2003). Utilizou-se um questionário eletrônico, onde os participantes responderam às perguntas de caráter pessoal. A entrevista semiestruturada foi realizada em três momentos do Grupo Focal, pelo *Google Meet* com sete professores, equipe gestora e pedagógica. A análise dos dados coletados foi feita com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Dessa forma, a investigação se justifica pela relevância de se demonstrar no contexto escolar, processos de Formação Continuada e Contínua como práticas vivenciadas por professores. Os resultados da pesquisa demonstram a necessidade de melhor organização e sistematização da formação no espaço escolar; a urgência de registros mais adequados das práticas dos professores; a transformação das práticas dos professores em pesquisas científicas e o aprimoramento da formação continuada e contínua coletiva e individualmente. Além disso, as discussões e análises interpretativas possibilitaram concluir a existência de atividades de formação na escola em que os professores participam ativamente, após coleta dos dados da pesquisa ficou demonstrado que as vivências e os pressupostos teóricos propõem que a Formação Continuada e Contínua deve ser baseada na abordagem do professor como intelectual crítico-reflexivo, além de tratar a escola como o *lócus* central para que as ações tenham como base as necessidades reais dos professores.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada e Contínua de Professores; Professor crítico-reflexivo; Formação na Escola.

SOUZA, Wiusilene Rufino de. **The Continued Formal Process of Teachers in a State School of Boa Vista-RR: Necessary Experiences for Teaching Practices Transformation.** 2021. Dissertation (Master of Education) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

ABSTRACT

The research investigates the practical continuous teaching procedures of teachers in the school taking part in the survey. The intent was to analyse to what extent the continued teacher training developed in the school field of investigation contributes to the transformation of the practice based on their experiences. It verified the means of teaching inside the school and investigated if a critical-reflexive discussion is possible, how it happens and if it contributes to transforming the teaching practice. The research's specific objectives were: to describe Continued and Continuous education in the context of Brazilian Educational Legislation as well as in the literature that dialogues with the theme; to identify the State School teachers' process of Continued and Continuous formation, the field of research, the possibilities of transforming the teaching practice and determine how the registering of teaching experiences are conducted in the school context and how the information is used in the Continued Formation developed at school. The research approach was qualitative and based on Chizzotti, (2014); and with the focus group method, supported by Barbour (2009) and Gatti, (2003). An electronic questionnaire was used, where the participants answered personal questions. The semi-structured interview was conducted in three moments of the Focus Group, via Google Meet with seven teachers, management and pedagogical team. The analysis of the collected data was made using the Bardin Content Analysis technique (2011). Thus, the investigation is justified by the relevance of demonstrating in the school context, Continuous and Continued Education processes as practices experienced by teachers. The research results demonstrate the need of improving the organization and systematization of the formation in the school space; the urgency of more adequate records of teachers' practices; the transformation of teachers' practices into scientific research and the improvement of Continuous and Continued education collectively and individually. In addition to that, the discussions and interpretative analyzes made it possible to conclude the existence of training activities in the school in which the teachers actively participate. After collecting the research data, it was demonstrated that the theoretical experiences and assumptions propose that Continuous and Continued Training should be based on the approach of the teacher as a critical-reflexive intellectual, in addition to treating the school as the central locus for actions to be based on the real needs of teachers.

Key words: Education, Continued Formation of Teachers, Critical-reflexive Teacher, School Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRR	Diretriz Curricular de Roraima
FCC	Formação Continuada e Contínua
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RR	Roraima
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação e Desporto
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas nos cursos de graduação de 2013-2017.....	27
Figura 2 - Escolaridade dos Professores da Educação Básica 2008-2018.....	32
Figura 3 - Mestres e Doutores na Educação Superior de 2002-2017.....	33
Figura 4 - Professores na Educação Básica 2008-2018.....	36
Figura 5 - Linha do tempo da Formação Docente.....	40
Figura 6 - Como fazer a Análise dos Dados.....	83
Figura 7 - Etapas da Análise de Conteúdo.....	83
Figura 8 - Escola Estadual Euclides da Cunha.....	92
Figura 9 - Localização da escola campo da pesquisa.....	93
Figura 10 - Metas projetadas e alcançadas Ideb/2019 – Brasil.....	98
Figura 11 - Metas projetadas e alcançadas Ideb/2019 – Estado.....	98
Figura 12 - Metas projetadas e alcançadas Ideb/2019 – Escola.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Professores - Dados Gerais.....	51
Quadro 2 - Etnia e Informativos.....	51
Quadro 3 - Tipos de Formações Continuadas e Significados.....	57
Quadro 4 - Autores e Conceitos do Grupo Focal.....	78
Quadro 5 - Características do Grupo Focal.....	78
Quadro 6 - Plano de Ação para desenvolvimento do Grupo Focal.....	79
Quadro 7 - Planejamento da Pesquisa.....	81
Quadro 8 - Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA DO PROFESSOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SUA DIDÁTICA.....	21
1.1 A Constituição Federal e a Formação Continuada de Professores.....	21
1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Formação Continuada de Professores.....	23
1.3 As diretrizes do PNE e a Formação Continuada de Professores.....	29
1.4 A nova tendência e os desafios da BNCC para a Formação Continuada de Professores.....	39
1.5 O DCRR e a Formação Continuada no estado de Roraima.....	47
1.6 Fundamentos teóricos da Formação Continuada e Contínua para constituição do Ser Professor e da resignificação de sua Didática.....	53
1.6.1 A prática docente na berlinda e a Formação Continuada.....	59
1.6.2 Formação Continuada e Contínua como espaço de práticas reflexivas para resignificação da didática do Professor.....	64
1.6.3 A Formação Continuada e sua conexão com o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da prática pedagógica.....	68
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	73
2.1 Tipo de Pesquisa.....	73
2.2 Os procedimentos e as características do Grupo Focal – GF.....	75
2.3 Análise de dados com enfoque na Análise de Conteúdos.....	82
2.3.1 Etapas do método da Análise de Conteúdo.....	83
2.4 Conhecendo o Campo de Pesquisa.....	86
2.5 Participantes e Instrumentos da Coleta de Dados.....	87
2.5.1 Participantes da pesquisa.....	87
2.5.2 Instrumentos da Coleta de Dados.....	88
2.5.2.1 Questionário.....	89
2.5.2.2 Entrevista semiestruturada.....	89
2.5.2.3 Registro e Diário de Campo.....	90

3 ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES.....	91
3.1 A Escola Estadual Euclides da Cunha, de Boa Vista - Roraima: entre a Formação Continuada e a transformação da Prática Docente.....	91
3.1.1 Conhecendo a escola campo de pesquisa.....	93
3.1.2 Missão da Escola.....	94
3.1.3 Objetivo geral da Escola.....	95
3.1.4 O PPP e a Formação Continuada dos Professores.....	95
3.2 A Escola como espaço da Formação Continuada e Contínua.....	101
3.3 Registros: saberes e vivências no contexto escolar.....	107
3.3.1 A educação e a Formação Continuada dentro e fora da escola.....	111
3.3.2 A transformação da prática a partir da FCC, os registros e as vivências dos docentes.....	117
3.3.3 A prática e a Formação dos professores na escola.....	122
3.3.4 A gestão escolar, os registros e a Formação na escola pesquisada.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	140

INTRODUÇÃO

[...] ao escrever (...) tenho de ser uma mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente em busca, admitindo-me como se estivesse com os leitores, que, por sua vez, devem recriar o esforço da minha busca.

Paulo Freire

Falar de Formação Continuada e Contínua na perspectiva crítico-reflexiva de professores, no atual contexto, torna-se uma ação indispensável para qualquer profissional da educação e, em especial, aos próprios docentes, situação a qual me encontro inserida. Isto porque, durante toda a minha trajetória profissional tenho procurado seguir este caminho de desenvolver práticas pedagógicas com vista a um processo de autoavaliação. Desse modo, venho, ao longo dos anos, dedicando-me a estudar sobre o processo de formação continuada e contínua de professores, por entender estes momentos de formação como caminho e o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, da construção do pensar e do agir e da consciência crítica e emancipadora do professor, trajeto possível para o fortalecimento e aprimoramento da prática pedagógica e consecutivamente para a qualidade do ensino.

Nesse sentido, o interesse em pesquisar a temática não se deu de forma aleatória, tampouco inesperada, pelo contrário, esse interesse é fruto de inquietações e desafios que vêm se intensificando ao longo dos mais de vinte e sete anos de atuação como docente na Educação Básica em Roraima. Nesse período, atuei tanto em experiências como professora, coordenadora pedagógica e também como gestora. A partir dessas vivências, pude observar e acompanhar diferentes momentos de Formação Continuada e Contínua¹ nas instituições por onde passei.

1 Nessa pesquisa, serão utilizados os termos formação continuada e contínua na perspectiva desenvolvida por autores como: Falsarella (2004); Imbernón (2009, 2010); Romanowski e Martins (2010), Romanowski (2012); Pimenta e Ghedin (2012); Nóvoa (1999); entre outros teóricos, que discorrem sobre a formação continuada como continuidade da formação inicial, e contínua com o objetivo de continuidade acerca de novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico a partir do contexto real de cada escola onde o professor está inserido, sempre com o olhar dos professores, de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia a dia de sala de aula. De forma que estes autores nos apresentam a formação continuada e contínua como proposta planejada e intencional com vista a transformação da prática docente a partir da reflexão da prática docente e da articulação entre a teoria e a vivência de cada profissional no contexto escolar, tornando esse processo cada dia mais necessário para a melhoria do ensino e da autonomia do professor.

Ou seja, observei práticas chamadas de momentos de Formação Continuada, em que em sua grande maioria, não passavam de momentos caracterizados por monólogos, quando, por vezes, o coordenador pedagógico relatava todas as ações que, em sua forma de pensar, viam como negativas ou práticas erradas de caráter pedagógico que aconteciam em períodos anteriores aos encontros, em outros momentos, o gestor repassava uma pauta estritamente administrativa, dava seu recado e nos liberava.

Em outras ocasiões, vivenciei momentos de profundas discussões coletivas, quando eram apresentados textos e vídeos diversos de natureza pedagógica para os grupos de professores lerem e após refletir com os demais colegas, relacionando os conteúdos teóricos as nossas práticas de sala de aula; como também participei de ciclos que eram bastantes acalorados, em que todos se manifestavam, apresentavam divergências de opiniões de forma respeitosa, refletindo sobre o cotidiano escolar e tomando decisões coletivamente.

Destarte, minha trajetória profissional se iniciou em janeiro de 1990, como professora alfabetizadora. Antes, porém, fui aluna do curso de Formação de Professores, do antigo Magistério² na cidade de Boa Vista-RR, na qual cursei até o quarto ano adicional em alfabetização. Posteriormente, estudei licenciatura plena em História na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e concluí o curso em 1998.

Em continuidade, aprofundi meus estudos nas teorias da Pós-Graduação Lato Sensu, em Supervisão Escolar no ano 2000, pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), momento em que iniciei minha investigação a respeito da importância da formação continuada de professores dentro da escola. No ano de 2002, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), de maneira que esta formação me qualificou teoricamente para exercer a profissão de gestora escolar, função que atuei nos últimos cinco anos, precisamente até janeiro de 2019.

Ao longo desses anos, sempre investi na minha formação continuada, buscando aprender como mediar o processo de aprendizagem dos alunos, melhor desenvolver minha ação didática como professora e, em outras circunstâncias, contribuir com os colegas professores, já atuando como coordenadora pedagógica ou

2 Escola de Formação de Professores de Boa Vista-RR, reconhecida pelo Decreto de Criação n.º 11 de 24/11/79 e pelo Parecer n.º 66/79 – CTE/RR de 28/11/1979. A referida escolarização de Ensino de 2º grau habilitava para o exercício do Magistério de 1º grau de 1ª a 4ª série.

como gestora escolar, no desenvolvimento de práticas e ações qualificadas referentes ao fazer pedagógico.

Ressalto que algo marcante que se tornou o ponto de partida para esta investigação surgiu da minha vivência como professora iniciante. De fato, se tratou de uma situação inusitada na minha primeira semana como professora, no meu primeiro local de trabalho. Após concluir o magistério no ano de 1990, desejava realizar algo, mediada pelos conhecimentos adquiridos durante o curso que nos preparava para o enfrentamento das dificuldades e para o exercício da docência.

Assim, ingressei numa escola situada na zona norte da cidade de Boa Vista (RR), onde iniciei trabalhando numa turma apresentada pela gestora da época, como “os repetentes que não queriam nada”. Na referida turma, já haviam passado três professoras num curto espaço de tempo, após o início do ano letivo. Muitas vezes ficando no recreio, interagindo com os alunos, por sentar no chão da sala para juntos dinamizarmos as aulas, fui chamada de “boba, tola e inexperiente”, e ainda ouvia frases do tipo: “não perca seu tempo, esses meninos não querem nada, são todos repetentes e desinteressados, e os pais não estão nem aí pra eles” etc.

Fiquei nessa instituição de ensino por três anos. Depois, já como professora concursada do Estado, fui trabalhar em outra instituição de ensino, na antiga e saudosa Escola Estadual Diomedes Souto Maior³. Nela, pude vivenciar práticas concretas do que realmente se aproxima do que seja um encontro pedagógico, de acordo com os autores que fundamentam este estudo, pois refletíamos sobre a vivência do professor, aqui entendida como ação praticada em sala de aula.

Eram claras as atitudes de investir na formação do professor e de fato nos orientar quanto ao como exercer nossa profissão no contexto da sala de aula, como conquistar, motivar e preparar o nosso aluno para o processo de aprendizagem, como valorizar os acertos e agir em prol dos que não acertavam, como fazer um plano de ensino, como se comportar dentro da sala de aula e até mesmo como receber e dialogar com um pai de aluno.

3 A Escola Estadual Diomedes Souto Maior, que tem como data de sua criação 20/08/1945, foi uma importante escola localizada no centro de Boa Vista. Por falta de condições estruturais, a unidade **foi fechada em 2012**. Fonte: Revista de História e Historiografia da Educação - ISSN 2526-2378 Curitiba, Brasil, v. 1, n. 2, p. 243-265, maio/agosto de 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v1i2.50778>. Devido ao fato de não funcionar mais é que esta autora usou o termo **saudosa**, para evidenciar a lembrança e saudade que causa aos seus ex-alunos e servidores.

Após quatro anos nesta instituição de ensino, fui convidada para minha primeira experiência como coordenadora pedagógica, em uma escola de ensino médio na periferia da mesma cidade. A partir desse momento, a minha caminhada nessa função foi se aperfeiçoando quanto à importância do profissional coordenador pedagógico, no processo de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica do professor, dentro do espaço escolar como campo propício para o desenvolvimento da formação continuada.

Desse modo, passados alguns anos atuando como profissional da educação, a inquietação sobre o tema da pesquisa se intensificou e a partir de 2019, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima (Uerr), no qual cursei disciplinas que trouxeram à tona reflexões e discussões sobre a educação e o papel do professor no contexto escolar a partir de práticas críticas reflexivas e emancipadoras. Situação que aguçou ainda mais meu interesse nesta pesquisa.

Concluído o primeiro ano como mestranda, considerando a minha trajetória profissional e acadêmica, evidenciando cada vez mais a relevância de se pesquisar sobre a Formação Continuada e Contínua do professor tendo a escola como espaço de formação, destaco a necessidade cada vez mais significativa desses momentos de reflexão e aperfeiçoamento para nós professores, aja vista, aprendermos trabalhando, colocando em prática as competências, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes adequadas nas diferentes situações concretas do nosso dia a dia.

De maneira que me sinto cada vez mais motivada por realizar esta pesquisa, a qual tem como temática o processo de Formação Continuada e Contínua dos Professores, verificando se a metodologia utilizada nos encontros de formação dentro da escola campo desta investigação, contribui ou não para a transformação da prática docente a partir das vivências dos professores, para que sejam atingidos os objetivos da pesquisa.

Diante do que foi exposto, considerando a minha atuação profissional tenho convivido, com importantes debates e reflexões sobre a formação do professor diante do atual contexto de políticas educacionais que nos exigem qualificação para a compreensão da transposição didática dos diferentes saberes para nossos alunos, bem como para mediar a aprendizagem nos diferentes espaços de aprendizagem.

Esclarecendo que o conceito de mediação⁴ apresentado nesta pesquisa está fundamentado na compreensão da concepção da teoria vigotskyana, que de acordo com Paula, Marques Filho e Cerqueira (2014, p. 02), os quais destacam a relevância do outro social na interação, reconhecendo a importância nas relações entre o desenvolvimento e o aprendizado, ou seja, na ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “onde a mediação é vista como o caminho para a transformação do indivíduo”, nesse sentido é que através desta mediação acontecem as interações sociais que geram a aprendizagem por meio de estímulos e “nesse processo mediado aprende a aprender” ou seja aprende-se para melhor mediar e intervir pedagogicamente no desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos.

Dessa forma, para melhor encaminhamento desta investigação, foram definidas as seguintes questões norteadoras: Como ocorre o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores na escola campo da pesquisa? De que maneira essa Formação Continuada e Contínua tem influenciado nas práticas pedagógicas dos professores? Qual a importância dos registros das vivências do professor para sua prática docente? A partir dessas questões, estruturou-se o problema desta investigação: de que forma e como acontece a prática dos professores que participam das atividades de Formação Continuada e Contínua oferecidas na escola? De modo a saber se a forma como é realizado o processo de Formação Continuada e Contínua dentro do campo da pesquisa, propicia ou não a reflexão das vivências dos professores e se essas ações de Formação Continuada e Contínua se possibilitam a transformação da prática docente, no que se refere à reflexão da teoria e da prática, no contexto do fazer pedagógico.

Para alcançar a investigação do problema, definiu-se como objetivo geral: Analisar em que medida o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores de uma Escola Estadual de Boa Vista (RR), contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências. Para o alcance do objetivo citado, apontamos como objetivos específicos: Descrever a Formação Continuada e Contínua à luz da legislação educacional brasileira e nas literaturas que dialogam com a temática; Identificar o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual campo da pesquisa e as possibilidades de transformação das práticas docentes; Identificar como são realizadas no contexto

⁴ O termo mediação segundo dicionário, quer dizer: “Ato ou efeito de mediar, intervenção” (BUENO, 2007, p. 502).

escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na Formação Continuada e Contínua desenvolvida na escola.

Destaco que a escola pesquisada se tornou o foco desse estudo primeiramente por ser a escola que esta pesquisadora trabalhou nos últimos quatro anos, por sua história na educação de Roraima como uma das escolas pioneiras do estado e pelos resultados de destaque nas avaliações externas.

Evidencio que este estudo se encontra organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado “A Formação Continuada e Contínua do Professor e a ressignificação de sua didática” objetiva, inicialmente, apresentar a Formação Continuada no contexto da legislação brasileira, versando sobre as bases históricas, constitucionais e sociais do processo da Formação Continuada e Contínua a partir do referenciado nos marcos legais da educação brasileira como LDB 9394/96, PNE (2014-2024), DCRR (2019) e BNCC (2017). Na sequência, ao pensarmos na ressignificação da didática e autonomia do professor nos apropriaremos das discussões de autores, como: Alarcão (2011), Freire (2018, 2019), Gatti (2008), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1999), Pimenta e Ghedin (2012), Romanowski (2012), entre outros que contribuem com a reflexão acerca dos conceitos e importância da Formação Continuada e Contínua, tendo a escola como *lócus* desse processo de formação com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, visando a transformação da prática docente.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico desta investigação. O capítulo terceiro, denominado de “Escola, Formação Continuada e vivências dos Professores”, terá como foco um estudo com vista a apresentar o cenário da pesquisa, e refletir sobre a escola enquanto espaço de Formação Continuada e Contínua; sobre os professores e suas práticas pedagógicas, evidenciando como estes profissionais fazem seus registros e como suas vivências no contexto escolar contribuem para o seu aprimoramento, intercalando a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Dessa forma, este estudo dialogou tanto com os saberes teóricos e históricos à luz dos documentos nacionais que regem o sistema educacional brasileiro e nas ideias dos teóricos que pesquisam sobre a temática, para melhor compreensão da realidade da Formação Continuada e Contínua dos docentes, quanto à verificação concreta de como acontece esse processo de Formação Continuada e Contínua no contexto escolar, verificando as contribuições dessa prática para a construção da

identidade docente, a partir dos olhares dos professores de uma Escola Estadual de Boa Vista (RR), e devido a relevância da temática abordada, principalmente no atual cenário pandêmico causado pelo coronavírus⁵, espera-se que esta pesquisa contribua para a implementação de políticas públicas de formação continuada de professores, assim como, que este trabalho sirva de ponto de partida para outras investigações no campo da Formação Continuada e Contínua de Professores, tendo a escola como local propício para a valorização da reflexão da prática docente mediada pelos princípios da teoria crítico reflexiva e emancipadora.

5 Folha informativa Covid-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Principais informações. Atualizada em 2 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 05 out. 2020.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA DO PROFESSOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DE SUA DIDÁTICA

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo descrever a Formação Continuada e Contínua no contexto da legislação brasileira, e no segundo momento, dialogar sobre os conceitos de Formação Continuada e Contínua para a compreensão dos fundamentos teóricos e práticos, como contribuições para a constituição do ser professor na ressignificação de sua prática pedagógica. Ou seja, ressignificar a prática didática de atuação do professor significa, nesta produção, desenvolver um processo pedagógico com ações dinâmicas, criativas, contextualizadas, significativas com linguagem clara e objetiva de modo a estimular e despertar o interesse do aluno para o processo de aprendizagem.

Para melhor constituição deste capítulo, apresentaremos como a Formação Continuada se apresenta nos marcos legais que regem o sistema educacional brasileiro, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, até chegar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e no Documento Curricular de Roraima – DCRR de 2019. Em seguida, serão apresentadas as concepções dos autores que discutem esses conceitos, tais como: Alarcão (2011), Freire (2018, 2019), Nóvoa (1992, 1999), Imbernón (2010) e Romanowski (2012), dentre outros autores que muito contribuem para a compreensão da Formação Continuada e Contínua de professores, tendo a escola como *lócus* da formação, na perspectiva crítica, reflexiva e emancipadora.

1.1 A Constituição Federal e a Formação Continuada de Professores

A Constituição Federal (CF), de 1988, reforça a importância do desenvolvimento e qualificação do profissional da educação quando afirma no artigo

205 o conceito de direito universal, e específica, em seção exclusiva da educação que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p. 123).

Fica claro no Artigo 205 da CF, não só a obrigação do Estado e da família quanto à matrícula escolar de alunos, evidencia-se, além dessa afirmativa, que a oferta de educação, como direito de todos, é responsabilidade legal do Estado pela educação e pela qualificação.

De acordo com Guedes, Costa e Lins (2014):

A formação do servidor público, portanto, é um dever constitucional. O texto usa os termos “formação” e “aperfeiçoamento”. Trata-se, portanto, de garantir a formação do(a) servidor(a), considerando, também, o seu “aperfeiçoamento”, ou seja, concebendo que a formação aconteça ao longo da vida. O texto constitucional reconhece a necessidade da formação do(a) servidor(a), de forma contínua, sempre em busca da melhoria dos serviços prestados à população.

De forma que, devido a CF (1988), não tratar diretamente da Formação Continuada e Contínua dos profissionais da educação e na ausência de tratamento específico do tema de investigação desta pesquisa, buscou-se amparar nos artigos do capítulo III, do 205 ao 214, os quais referem-se à educação. Fundamentando-se no art. 205 por entender que este abarca a Educação de modo geral.

Em suma, a vigente Constituição Federal, escreve no artigo 23, que é competência comum entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 2017, p. 29). Fica exposto a necessidade de se criar leis que regulamentam essas obrigações expostas na CF de 1988. A partir da CF foi homologada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de retomar e atender os dispositivos expostos como obrigatórios nos artigos da referida carta Magna supracitados, o que nos leva a refletir sobre a LDBEN n.º 9.394/96 e sua conexão com a Formação Continuada e Contínua de professores.

1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Formação Continuada de Professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) orienta a educação escolar brasileira. A referida lei retoma e enfatiza aspectos e artigos destacados na CF de 1988. De forma que enquanto lei cabe-nos reconhecer, compreender e avaliar a intencionalidade nela contida, para que possamos, enquanto profissionais da educação, em especial professor, assumir uma prática mediante uma postura reflexiva, de acordo com Freire (2018) uma postura libertadora, responsável e consciente.

Candau (2000) contribui ao afirmar que o cenário político, social e econômico a partir da década de 1990, trouxe para a educação mudanças significativas, as quais apresentaram novos desafios para a prática docente. A referida autora afirma que:

[...] o cenário muda completamente: o processo de globalização, a transformação do mundo do trabalho, a afirmação da sociedade da informação, a ideologia do fim da história e do pensamento único, o desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade levam a um estado de perplexidade e de falta de clareza sobre os caminhos e as possibilidades de futuro (CANDAU, 2000, p. 150).

Como caminhos e possibilidades de futuro para educação, vemos que a formação do professor para atender aos interesses capitalista do ensino técnico profissionalizante dos anos de 1980 e de 1990, tão presente nos dias atuais, apresenta a necessidade de fortalecer o processo de aprendizagem na escola.

Com base nas discussões e lutas por uma educação na perspectiva emancipatória, crítica e reflexiva, defendida pela classe trabalhadora com vistas à transformação social e construção de uma prática pedagógica mais próxima do professor e que favoreça aos alunos menos favorecidos e excluídos da sociedade, de forma que todos tenham direitos ao ensino de qualidade.

Assim, passam a ser realizados, nas escolas, momentos de formação continuada para a compreensão e aplicação das práticas pedagógicas mediadas pela tendência da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que, de acordo com Saviani (2011), surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade dos educadores em superar as pedagogias não críticas, assim, se caracterizando como uma proposta cujo compromisso se constitui no sentido de valorização da escola pública, do professor e da transformação social.

Desde então, aspectos, ainda que de forma bem tímida, dessas teorias se fazem presentes na atual política educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Romanowski (2012) contribui ao afirmar que a partir da década de 1990, com a reestruturação da sociedade, em virtude das necessidades vigentes ao mundo globalizado economicamente, do advento acelerado das novas tecnologias, das incertezas econômicas, da falta de emprego, problemas e dificuldades, fatos estes que refletem diretamente na escola, seja pelo fator de muitos alunos irem à escola por conta da merenda, ou por faltar dias seguidamente e até abandonar os estudos por falta de dinheiro para pagar ônibus ou por não ter o material e o fardamento escolar.

Diante desses e outros desafios, a escola está em constante processo de reorganização e, dentro desse contexto, aflora a necessidade da reflexão sobre os desafios da profissão docente nos momentos de Formação Continuada e Contínua dentro da escola como caminho para a qualificação do profissional docente e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino, o que nos direciona numa possível qualidade de aprendizagem.

Para atender a essas novas exigências do trabalho do professor se faz necessária a reestruturação da profissão docente através de novas políticas educacionais.

De acordo com Romanowski (2012, p. 34):

Nas atuais políticas educacionais, que passaram a exigir maior titulação, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, como também participação em programas de formação continuada. Essa exigência de maior titulação está expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996. Em decorrência, os professores precisam conciliar sua jornada de trabalho e investir na sua formação, ou seja, a ampliação dessas exigências não teve a mesma garantia de condições para a sua efetivação.

A autora reforça ser importante que a LDBEN 9394/96, inclua através de políticas educacionais as “reivindicações por condições necessárias para a sua concretização”. Quanto à Formação Continuada e Contínua de professores, percebe-se um olhar a esta questão, quanto à democratização e acessibilidade na continuação dos estudos.

Gatti (2008, p. 7) destaca que “[...] a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Na sequência, reitera a autora que “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”.

Nesse sentido, a LDBEN elaborada a partir dos princípios da Constituição Federal 1988, e dada a importância desta temática e necessidade de continuidade da formação do professor é que foi contemplada nesta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, 2017, p 41, do TÍTULO VI “Dos Profissionais da Educação”, que vai do artigo 61 ao 67. Dessa forma, logo no Artigo 61, inciso V, apresenta a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2017, p. 9). No parágrafo único do mesmo artigo, garante “[...] formação continuada para os profissionais, no seu local de trabalho”⁶, revelando assim a significância da formação continuada na escola.

Posteriormente, nos demais artigos, a ênfase recai sobre o estabelecido no parágrafo único do artigo 62-A, o qual nos diz que:

Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o *caput*, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 43, grifos nossos).

Nota-se que a LDBEN/96 ainda se apresenta de forma tímida quando se refere à formação continuada de professores. Contudo, destaca-se a importância, dada ao papel dos sistemas de ensino, quanto à relevância inscrita como os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação. Ao mencionar a valorização dos profissionais, além de relatar o início profissional através de concurso público e de piso salarial profissional, enfatiza o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com remuneração para este fim.

Mediante essa constatação de políticas educacionais direcionadas para a formação continuada dos professores à luz da LDBEN/96, considerando o contexto social, político e econômico em que vivemos cabe-nos questionar sobre os entraves contemporâneos dessa formação, tais como: Quem são os profissionais que serão os formadores dos professores nas escolas? Como os cursos de formação tanto em nível acadêmico, quanto nas formações continuadas estão organizados para contribuir com a formação dos professores que atuam na educação básica? Em que locais e como serão desenvolvidos estes cursos? E, qual a importância dos assuntos que serão aplicados para o aprimoramento da prática do professor?

6 Artigo 61 - Parágrafo *único*. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**.

A partir dessas inquietações, por meio de um movimento dialógico e reflexivo, entende-se o processo de Formação Continuada e Contínua como um meio que deve possibilitar a transformação da prática cotidiana do professor, conforme Schön (2000) no movimento da ação-reflexão-ação e a “valorização social da função de professor” (FREIRE, 2019, p. 21), referem-se à qualificação e responsabilidade da profissão de ser professor.

Para Nóvoa (1992), o processo de viabilização de uma formação continuada de qualidade a partir de um processo de reflexão crítica sobre a prática do professor, deve acontecer de forma contínua até como forma de fortalecer os saberes que este profissional em desenvolvimento já tem. De acordo com esse pensamento, a formação, necessariamente, deve:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Diante do contexto emergente o qual estamos inseridos, necessitamos de processos de formação, como bem evidencia Nóvoa (1992), que promovam não apenas conhecimentos, mas que desenvolvam junto aos profissionais práticas e processos que dialoguem com o professor a partir de uma visão reflexiva na perspectiva do professor pesquisador.

Em evidência ao número crescente de matriculados em universidades e do crescimento acelerado da rede privada no país, conforme o gráfico abaixo, apresentado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019)⁷, constata-se, ainda, de forma tímida o investimento em políticas públicas para a formação do professor. Destaca-se que as políticas de investimentos visam a qualidade do ensino para ter como resultado melhor aprendizagem dos alunos. Com isso, aumentaram-se os

7 Desde que foi lançado, em 2012, o Anuário Brasileiro da Educação Básica busca oferecer os dados e as informações mais recentes disponíveis. Esta é a oitava edição, e na maior parte os gráficos e tabelas, números de 2018, muitos deles divulgados nos primeiros meses deste ano de 2019. Dessa forma, a proposta do Anuário como instrumento de consulta e de acompanhamento da evolução da qualidade da Educação no País, contribui para qualificar o debate e enriquecer a compreensão sobre as conquistas das décadas recentes, o quadro atual e as perspectivas futuras no ensino que é oferecido às crianças e aos jovens de todo o País. O Anuário adota como eixo estrutural o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, com suas 20 metas, que abrangem as várias etapas e modalidades de ensino, assim como a valorização dos professores, a gestão democrática e o financiamento do ensino público.

cursos de licenciatura e pedagogia para atender a demanda apresentada na LDBEN 9394/96. Conforme vemos na **figura 1**:

Figura 1 - Matrículas nos cursos de graduação de 2013-2017

Número de matrículas, concluintes e ingressantes em cursos de graduação da área de Educação - Brasil - 2013-2017									
	Matrículas			Concluintes			Ingressantes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2013	1.371.767	596.719	775.048	201.011	71.086	129.925	468.747	152.397	316.350
2014	1.463.548	600.891	862.657	216.587	83.352	133.235	567.567	163.322	404.245
2015	1.471.477	577.188	894.289	237.855	78.991	158.864	528.357	150.271	378.086
2016	1.524.329	579.581	944.748	239.548	78.572	160.976	597.970	144.408	453.562
2017	1.593.453	602.639	990.814	253.378	74.988	178.390	651.796	186.874	464.922

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 106).

Mediante os dados, constata-se que o número de concluintes nos cursos de formação de professores aumentou consideravelmente no período de 2013 a 2017, na mesma proporção cresceu a procura pelos cursos na rede privada.

De maneira que, no atual contexto da sociedade do século XXI, marcada pelos avanços tecnológicos e pelo fenômeno da globalização, a educação torna-se requisito indispensável à formação cultural, social e política do ser humano, desenvolvida de forma intencionada para atender às múltiplas necessidades de uma sociedade que se encontra em constante transformação.

Essa realidade é, sem dúvida, fator decisivo para investimentos e políticas educacionais voltadas para a atualização do professor através de programas de formação continuada, de preferência dentro do ambiente escolar como destacado no texto da Secretaria do Ensino Fundamental de 1999 o qual nos apresenta que:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1999, p. 131).

Vale ressaltar que a aplicabilidade dessa prática no contexto escolar necessita de entendimento e compreensão, essencialmente para as amarras e armadilhas legais, das políticas públicas da educação, ou seja, para identificar a intencionalidade

que existe por trás destas políticas públicas. Para que, dessa forma, os professores e profissionais da educação possam se unir em prol das lutas e da democratização do ensino.

Constata-se, também, que as políticas de formação continuada para os professores, a partir de 1990, vem se constituindo cada vez mais num processo de mobilização e participação das instituições governamentais, da sociedade, de órgãos internacionais, de associações de profissionais e profissionais da educação em prol da democratização e da equidade da educação para todos.

Essas mobilizações vêm gerando uma quantidade significativa de documentos legais como a Lei n.º 9.394/96, pareceres, diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024, resoluções, parâmetros curriculares e a atual base nacional comum curricular, todos com objetivo de alcançar a qualidade no ensino brasileiro.

Contudo, vemos que essas políticas educacionais, mesmo sob um discurso muitas vezes humanitário que visa à equidade e à qualidade do ensino, nas entrelinhas, observam-se contradições adversas e complexas. Como afirmam as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 307)⁸:

Nos anos 90, os governantes tentam sair da crise econômica que foi instaurada nos anos 80, [...]. Nos anos seguintes é possível constatar que a qualificação profissional dos trabalhadores ganha papel de destaque no cenário mundial da educação e passa-se a acreditar que o cidadão do século XXI precisava dominar os códigos da modernidade. Nesse contexto, a educação passa a ser a peça chave que vai resolver essa questão da competitividade.

Em consonância com o pensamento das autoras, destaca-se o lado benéfico dessas políticas resultantes dos movimentos em prol da educação de qualidade. A conotação dada ao papel do professor como principal agente para a transformação e

8 Para as autoras as quais tecem uma crítica ao Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, constituiu-se em um documento que direcionará a política educacional de vários países. As autoras evidenciam que documento mostra que a globalização e o progresso promoverão um processo de exclusão social e altos índices de desemprego, e ainda, pontua desafios a serem resolvidos para o século XXI como resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e viver democraticamente. O referido documento apresenta o conceito de educação para o longo da vida, a fim de constituir uma sociedade educativa e aprendente. Nesta prerrogativa a educação seria harmoniosa, democrática, com recuo da pobreza e exclusão social, pois estaria ancorada nos quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

eficácia na qualidade do ensino, vem ganhando visibilidade nas políticas educacionais com ênfase nos programas de formação continuada.

Contudo, precisamos ser atuantes e atentos quanto às políticas públicas educacionais que objetivam fomentar entre os menos favorecidos os interesses das classes dominantes, ampliando a exclusão de muitos em detrimento ao capital financeiro internacional que objetiva exclusivamente uma formação tecnicista para atender às necessidades do mercado e da sociedade capitalista.

Assim, a Formação Continuada e Contínua (FCC) no contexto da legislação educacional brasileira proporcionada a partir da Lei Darcy Ribeiro, LDBEN (1996), a qual tem como já mencionado, foco na qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como no cumprimento das finalidades nela contida, valoriza e amplia sua importância a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que passaremos agora a desvelar para melhor compreender a sua aplicabilidade nos processos de formação continuada dos professores.

1.3 As Diretrizes do PNE e a Formação Continuada de Professores

Em 2014, o Congresso Federal sancionou, através da Lei n.º 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. A Lei do PNE (2014-2024) foi elaborada e aprovada com 20 metas, cada meta tem suas estratégias e objetivos para serem alcançados no período de dez anos, ou seja, de 2014 a 2024 todas as 20 metas deverão estar cumpridas.

Destaca-se que para o acompanhamento das metas do PNE, foi criado o Observatório Nacional do PNE, configurado como uma ferramenta colaborativa em plataforma digital, que monitora os indicadores referentes as 20 metas estratégicas do Plano. Esse observatório é uma iniciativa de 20 organizações ligadas à educação no País que estão contribuindo para a socialização dessas informações e possibilitando a todo o povo brasileiro o acompanhamento e o cumprimento das metas propostas.

As diretrizes do PNE (2014-2024) em especial as metas 15 e 16, que se articulam diretamente com o objeto desse estudo, por tratar especificamente da formação dos professores da Educação Básica, dessa forma, será dada a ênfase dessa discussão, bem como, conhecer como este plano está organizado para o

atendimento e efetivação destas 20 metas. Assim sendo, fica evidenciado que o PNE está organizado a partir de dez diretrizes gerais e 20 metas, que se desdobram em estratégias, as quais apontam as políticas necessárias para concretização dessas metas.

O PNE está em vigência desde 25 de junho de 2014 e foi elaborado a partir dos marcos legais mais amplos da educação nacional que são a Constituição Federal (1988), através das recomendações expostas no Art. 214 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996, visando o desenvolvimento de políticas públicas de qualidade para a educação brasileira.

Nesse sentido, o objetivo de dialogar com o PNE (2014-2024) visa apresentar e analisar as metas referentes exclusivamente à formação inicial e continuada de professores, no sentido de reconhecê-la como uma das políticas voltadas para o enfrentamento das dificuldades e verificar como se apresentam estas metas até a presente data conhecendo os avanços frente às demandas no contexto da formação dos professores.

Ao analisar o referido plano, ficou evidenciado que o processo de FCC está presente mais enfaticamente na meta 15, organizada em treze estratégias, enquanto na meta 16, em seis estratégias. Todas as diretrizes estão organizadas em três eixos: formação inicial, formação continuada e valorização de professores. Essa organização foi um ganho para o campo educacional, pois pela primeira vez a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz educacional e a valorização dos professores que foi pautada pelo Plano Nacional de Educação ganhou visibilidade em uma diretriz.

Ao destacar, essas duas metas, visualizamos que o Conselho Nacional Educação (CNE) apresentou, embora de forma acanhada, um ganho político para o campo da Educação. Assim a Meta 15 visa:

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. 263).

De acordo com os dados do observatório do PNE de 2018⁹ quanto aos objetivos 1 e 2 da meta 15, os resultados mostram que estas metas estão parcialmente

9 Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 17 set. 2019.

concluídas e que os desafios se constituem na necessidade de que a Educação Básica entre na agenda de prioridades das universidades as quais ainda se constituem como distantes da realidade da escola pública. Assim, a relação dessa meta com a formação continuada se caracteriza como uma necessidade urgente para contribuir com os professores no sentido de sanar as dificuldades deixadas pela formação inicial.

A Meta 16 diz respeito à formação continuada e pós-graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 264)¹⁰.

Nesse sentido, observa-se que, de acordo com o acompanhamento do observatório (2017) a Meta 16 tem como objetivo 1 ter até 2024 pelo menos a metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação e, como objetivo 2, garantir até o último ano de vigência que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação.

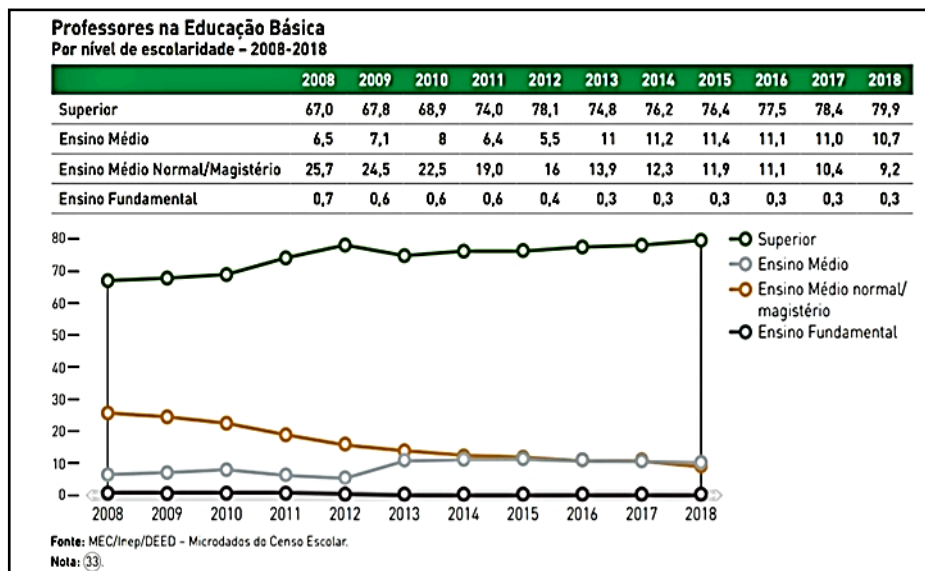
Desse modo, fica explícito que essas duas metas (15 e 16), por não estarem concluídas, estão relacionadas diretamente com a formação continuada do professor com o objetivo de possibilitar a estes profissionais melhores condições de fundamentos teóricos e práticos para o seu preparo no enfrentamento aos conflitos e resoluções das dificuldades encontradas no contexto da sala de aula e do processo pedagógico da prática docente como um todo.

10 Um dos pontos da meta 16 estabelece que, até 2024, 50% dos professores da Educação Básica possuam Pós-Graduação. Esse desafio é monitorado a partir dos dados do Censo Escolar, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2017, foi alcançada a marca de 36,2% educadores da Educação Básica com Pós-graduação, em números absolutos: 813.923. De 2009 a 2017, o indicador avançou 11,8 pontos percentuais. Trata-se de um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta. A maioria dos professores com Pós-graduação possui somente especialização. Do total de funções docentes em 2017, eram 34,4% com especialização, 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado – a soma dos percentuais excede o dado de 34,6% com Pós-graduação, pois há profissionais que possuem mais de um tipo de Pós. A etapa com maior percentual de funções docentes com Pós-graduação em 2017 foi o Ensino Médio, com 43,7%, seguido pelo Ensino Fundamental, com 38,9% dos professores dos Anos Finais pós-graduados e 36% dos Anos Iniciais. Por outro lado, a Educação Infantil apresentava o percentual mais baixo, 29,7%. Os dados também revelam que o indicador alcança melhores marcas na rede pública (40,2% em 2017, contra 24,3% na rede privada), em números absolutos: mais de 718 mil e 130 mil, respectivamente.

Tal fato comprova a importância da Formação Continuada e Contínua como prática de aperfeiçoamento e qualificação do professor. Assim, deve-se ter muito compromisso e responsabilidade com o planejamento, elaboração e discussão no momento da formação dos professores. Nesse sentido, o documento apresenta a importância da Formação Continuada e Contínua oferecida pelos centros de formação dos estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de Educação Básica, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), já reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que está sendo implantada e realizada em todo o país.

Observa-se, a priori, que todos os professores do ensino fundamental tinham um período de dez anos, para que, segundo o estabelecido na LDBEN (1996), estivessem formados em nível superior. Mesmo com a meta anteriormente citada, passados 24 anos da referida LDBEN e 5 anos do PNE (2014-2024), ainda existe um número considerável de profissionais da educação que não possuem formação em nível superior, retratando a falta de qualificação adequada dos professores e maior empenho dos governantes quanto ao regime de colaboração para se fazer cumprir o que determina as leis LDBEN 9394/96 e PNE (2014-2024). Entretanto, este objetivo não se concretizou a contento do que determina o PNE, porém houve um acréscimo significativo. Verificamos, conforme apresentado na **figura 2**, do Anuário Brasileiro de Educação de 2019:

Figura 2 - Escolaridade dos Professores da Educação Básica 2008-2018

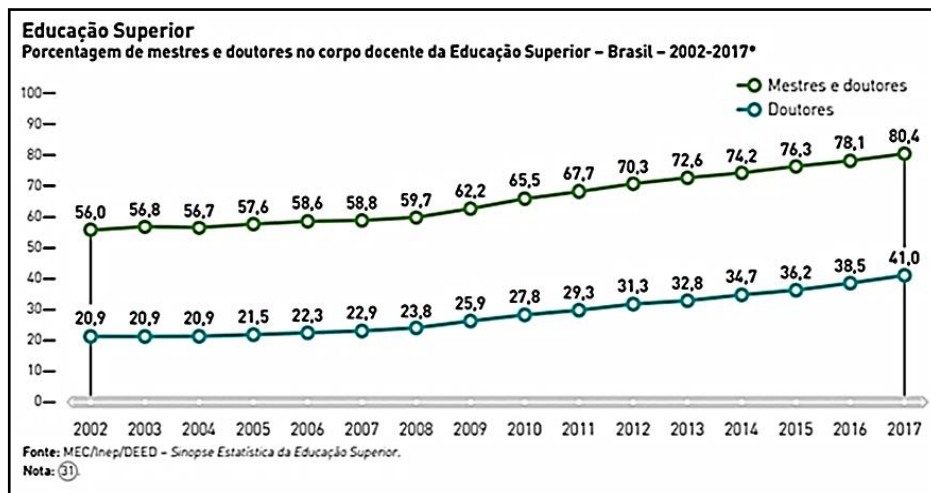


Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 104).

Constata-se que o número de professores com nível superior na Educação Básica cresceu 12,9% no período de dez anos compreendido entre os anos de 2008 a 2018, contudo ainda existe um total de 20,1% de professores que não possuem a formação inicial para atuar como professor, e estes, ainda encontram-se nas escolas e em sala de aula em todo território brasileiro e os desafios continuam a serem percorridos.

A Meta 13, que foi alcançada em 2015, trata da titulação de professores da educação superior que tem por objetivo garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores, conforme **figura 3**, apresentada pelo Anuário 2019¹¹.

Figura 3 - Mestres e Doutores na Educação Superior de 2002-2017



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 99).

No atual contexto e diante dos dados apresentados, fica declarada a relação direta entre as metas citadas do PNE e a urgência da formação continuada do professor para o fortalecimento da articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva crítica, visto que, muitas das 20 metas, ainda não avançaram rumo à qualidade desejada.

11 O Anuário Brasileiro da Educação Básica foi idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Sua organização, com base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) tem esse mesmo objetivo, facilitando a consulta e a compreensão das informações aqui reunidas. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

Freire (2018) destaca a importância da formação de professores críticos como forma de resistência, reconhecendo o papel político do professor e a educação como um ato político. O ato de educar é imbuído de responsabilidade e compromisso. Freire (2018) discorre na obra da Pedagogia da Autonomia, que não há prática educativa indiferente a valores, e que o professor não pode ser um profissional neutro diante das ações sociais e pedagógicas inerentes a sua função de ensinar e aprender.

Quanto à falta de investimento e planejamento eficiente, com vista a formar professores atualizados e preparados para realizar a transformação no contexto escolar, Saviani (2011, p. 13) explica que:

[...] isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores.

Portanto, diante da atual demanda social em que estamos vivenciando, precisamos estar atentos a estes modelos de formação inicial voltadas para atender as necessidades de políticas da educação tecnicista. Nesse sentido, as instituições escolares buscam realizar práticas de Formação Continuada e Contínua com vista a atender ou amenizar as necessidades dos professores.

A Meta 16 do PNE (2014) destaca que:

Formar, em nível de pós-graduação, 50 (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica tenha formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 263).

Manifesta-se, nesta meta 16, certo nível de ousadia, posto que o percentual de 50% para a formação continuada em nível de pós-graduação seria muito bom se as políticas vigentes no atual cenário político, econômico, social educacional e de pandemia de coronavírus não apresentassem profundos desafios, instabilidades e insegurança, dentre os quais destacamos a falta de comprometimento, a ausência de recursos, financiamento e aplicação na graduação e na pós-graduação em todos os

níveis educacionais, federal, estadual e municipal. Situação esta que compromete diretamente o proposto na referida meta.

Sobre esse contexto, Freitas (2014, p. 428) apresenta que:

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro.

Mediante o exposto por Freitas (2014), em relação à FCC, fica visível a necessidade de práticas contextualizadas e que dialoguem com a realidade da escola, bem como com o contexto social em que a instituição está inserida. De maneira que da forma como a formação continuada está proposta no PNE devem-se valorizar o todo que constitui a prática pedagógica de forma ao desenvolvimento de uma formação realmente comprometida com a transformação da prática social.

Desse modo, os colaboradores e parceiros como as universidades e centros de formação, a escola e a rede de ensino merecem ser respeitados em suas individualidades. Considerando esse movimento, a FCC dos professores deve ter como ponto inicial essa mudança para que possa avançar de forma significativa no processo de qualidade que a sociedade contemporânea almeja.

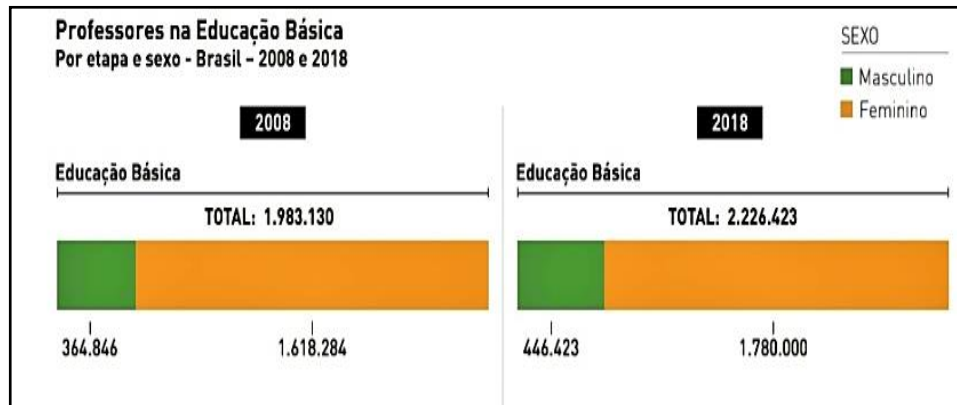
Um dos grandes desafios quando falamos sobre Formação Continuada e Contínua do professor, tanto em nível acadêmico quanto dentro do espaço escolar, volta-se sempre para as questões de investimento, ou seja, questão financeira, fato este, que deveria não existir, haja vista estar assegurado nas leis que regem as políticas educacionais brasileiras.

As Diretrizes do PNE, através das metas 15 e 16, apresentam a existência de pequenos avanços, porém insignificativos quanto ao número de professores que atuam na Educação Básica com formação na Educação Superior, fato este que, de acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, p. 105¹², registra um

12 O Anuário Brasileiro da Educação Básica é considerado um recurso estrategicamente importante para a compreensão dos desafios globais da Educação brasileira e, sob um prisma mais específico, de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br> e Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 26 out. 2019.

crescimento de 12,9% num período de dez anos, compreendido entre 2008 a 2018, conforme **figura 4**.

Figura 4 - Professores na Educação Básica 2008-2018



Fonte: Anuário Brasileiro da educação Básica (2019, p. 103).

Observa-se o pequeno crescimento em dez anos de políticas voltadas para a aplicação da meta 15 do PNE (2014-2024), em nível de escolarização em curso de licenciatura na modalidade de ensino em que o professor atua. Essa análise é fundamentada no indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica, cuja metodologia é explicada na Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais (Inep/Deed) n.º 20, de 21 de novembro de 2014¹³.

Fica evidenciada uma contradição entre o escrito nas legislações pesquisadas e o concreto, que são os resultados apresentados, de forma que se realmente fossem aplicados os recursos destinados à educação e às políticas de formação do professor, seria muito provável não ter que criar tantos cursos e programas de Formação Continuada para tentar sanar os retrocessos deixados pelo não cumprimento financeiro das mesmas.

Logo, pelo não investimento nas políticas de educação, foram elaborados programas de Formação Continuada e Contínua para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, a partir da qualificação do professor, tais como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Programa de

¹³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota técnica n.º 20, de 21 de novembro de 2014. A referida nota técnica apresenta o indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 out. 2019.

Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Programa Nacional de Tecnologia Educacional voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar – Proinfo Integrado; O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, dentre tantos outros.

Gatti (2008) nos ajuda compreender sobre os diferentes programas oferecidos com esse objetivo:

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Portanto, a educação de qualidade, na perspectiva emancipatória, com vistas a formar professores e alunos como sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e proativos, ou seja, aptos para agir em situações diversas de diferentes maneiras, está distante do modelo proposto nas práticas reais dos marcos legais, e é nesse sentido que resgatamos o conceito de autonomia, em Freire (2018), como princípio pedagógico para uma educação libertadora.

Para o autor, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2018, p. 14). “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” (FREIRE, 2018, p. 20). Com isso, explicita a participação de professores e educandos na “construção da própria presença” no processo de ensino-aprendizagem, assinalando a necessária ruptura com o “já dado” e, assim, criando possibilidades a partir dos sujeitos e do contexto em que acontece a prática docente:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] (FREIRE, 2018, p. 25).

Mediante a determinação do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 sobre a formação continuada de professores como estratégia para a política de valorização dos profissionais da educação, é que compete aos governantes

desenvolver programas de formação que possam ser implementados e que de fato o processo melhore a qualidade da educação, e que os professores tenham condições humanas no sentido proposto por Freire (2018, p. 140) de garantir o aperfeiçoamento físico e moral e que sua inteligência seja sempre ampliação do seu crescimento em favor da “boniteza do mundo”.

Ao concluir os desvelamentos sobre a Formação Continuada e Contínua de professores à luz do PNE (2014), chegamos à conclusão, a partir da leitura e reflexão deste documento, inicialmente, que todas as metas se reproduzem em repetições das leis e decretos, de diferentes momentos da educação brasileira. Na sequência, ficou evidenciada a pouca comunicação entre o que está exposto e o que de real se concretiza no contexto escolar, apresentando um distanciamento da legislação com as vivências dos professores, e, que mesmo ao longo dos sete anos já transcorridos da implementação das metas a serem alcançadas, poucos foram os avanços das mesmas.

É notório que a valorização do professor está diretamente relacionada à qualidade do ensino, então, que se invista nesse profissional, concedendo-lhe, tanto melhores condições de vida e de trabalho, como de condições para desenvolver sua prática docente no dia a dia da sua sala de aula, como em todo o espaço escolar.

Em síntese, destaca-se que a educação no Brasil tem sido, ao longo de sua história, uma forma de controle e alienação. Mediante esse contexto, a formação de professores merece um olhar diferenciado. Nesse sentido, a forma como estão apresentadas as metas do PNE, que sintetizam as características direcionadas para a formação continuada de professores, apresentam o mínimo de avanços, na coerência para a resolução dos problemas educacionais que a cada dia crescem no país, evidenciando a necessidade de um processo de (re)avaliação das metas apresentadas no referido documento.

É fato que as metas ainda não foram cumpridas como determina o prazo de dez anos do referido Plano Nacional de Educação, contudo compete a todos os profissionais da educação continuar a luta e o movimento organizado para que se concretize e se cumpra realmente o que está exposto nas 20 metas, nas estratégias e nos objetivos do PNE e de todos os documentos legais que regem o sistema educacional brasileiro.

Diante desse cenário de políticas públicas, com vista a melhoria da qualidade do ensino, eis que surgem, em 2017, os novos desafios da educacional brasileira, a

partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será apresentada a seguir, com um olhar direcionado para a sua conexão com a Formação Continuada e Contínua do professor.

1.4 A nova tendência e os desafios da BNCC para a Formação Continuada de Professores

Vivemos uma era de reformas educacionais neoliberais¹⁴ em pleno contexto de crise capitalista, com aceleração descontrolada das altas taxas de desemprego o aumento contínuo de insegurança social, levando a classe dos trabalhadores para a luta em prol dos direitos e igualdade de condições. E mais, em março de 2020, o Brasil e o mundo, pararam diante da maior crise capitalista, vivenciada pela rápida proliferação do coronavírus, gerando, no Brasil, conflitos de diversas ordens como: saúde pública, pela falta de leitos nos hospitais para atender à população essencialmente carente, aumentado o número de mortes diariamente, causando sofrimento emocional, isolamento e afastamento social, afetando a economia, os setores: social, cultural e tantas outros, evidenciamos altas taxas de desemprego, fome, violência, e revolta pela corrupção do dinheiro público, causando uma crise capitalista nacional.

Para melhor compreender este processo, apresentaremos de forma rápida, porém reveladora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017. Evidenciando que a sua aprovação aconteceu depois de um período longo de discussões e lutas por conta de posicionamentos diferentes e contraditórios quanto aos saberes que serão constituídos como políticas de currículo em todo o território brasileiro. Mas antes, vale ressaltar que esta surgiu primeiramente para colocar em prática o referenciado no artigo 210 da Constituição que já previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

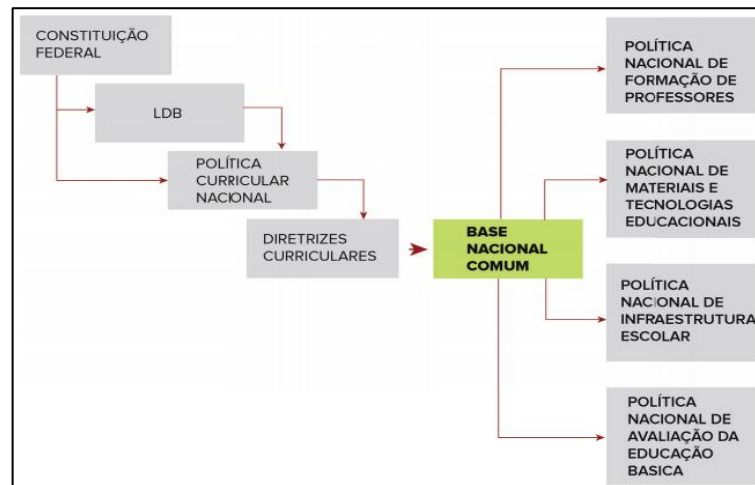
Depois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, preconiza em seu artigo 26, onde determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. Na sequência para atender o que

¹⁴ É neste contexto neoliberal que se procurou situar o estudo das reformas educacionais, a partir dos princípios básicos do neoliberalismo para a educação que de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 89) “[...] ênfase ao ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado”. Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado.

determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013) a qual reforçava, em seu artigo 14, uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica e também definiu como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas (...)”. A partir dessas Diretrizes, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como referências para as áreas de conhecimentos e para todas as disciplinas.

A figura, a seguir, é uma sucinta linha do tempo no que tange à formação continuada no atual contexto educacional. Este esquema foi retirado do capítulo introdutório da segunda versão da BNCC e resume como a base está ajustada com as políticas educacionais e como a sua implementação, que teve início em 2019, deverá ser realizada em todas as esferas educacionais, para que seja realmente concretizada. Ao CNE, compete estabelecer as diretrizes complementares a implementação da base, e elaborar a nova diretriz de formação de professores. Assim, a BNCC integra a Política Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 27), conforme **figura 5**:

Figura 5 – Linha do tempo da Formação Docente



Fonte: Brasil (2017).

Notamos que a figura apresenta graficamente uma continuidade das quatro políticas que justificam a implementação da referida Base, a qual concebe a articulação entre as políticas como indispensáveis para o processo de desenvolvimento com vista à melhoria da educação nacional.

Dessa forma, a BNCC¹⁵ foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada, obrigatoriamente, as etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC se constitui como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse sentido, esta base se caracteriza como referência nacional e obrigatória para a elaboração dos currículos de todos os estados, municípios e do Distrito Federal. É parte integrante da política nacional de Educação Básica e dentre os seus objetivos encontra-se o alinhamento a outras políticas como a da formação docente, daí a importância deste assunto com o objeto desta produção.

De acordo com a BNCC, objetiva-se alcançar um “patamar” comum de aprendizagens para todos os estudantes a partir das dez competências gerais. Vale destacar que a noção de competência, proposta na BNCC (2017), é compreendida como: “a mobilização de conhecimentos, habilidades procedimentos atitudinais que juntas as competências fecham o círculo dos saberes essenciais para cada componente curricular” (BRASIL, 2017, p. 09).

Diante dessa prática educativa com a predominância do ensino e da aprendizagem a ser desenvolvida por competência, vê-se a relação direta dessa exigência com o processo de formação continuada no local de trabalho do professor, de forma que o ponto de partida para os momentos de formação dentro do espaço escolar seja a correlação entre estes conhecimentos e a real atividade desenvolvida pelo professor e que este compreenda para poder colocar em ação junto aos seus alunos.

Nesse sentido, quanto à relação entre as diretrizes da BNCC e a formação continuada para professores, Souza, Trebien e Ferst (2019) enfatizam que:

[...] fica evidenciado a grande importância da correlação entre a busca do aprimoramento do saber epistemológico referenciado na BNCC e o processo de Formação Continuada dentro do espaço escolar, principalmente por este representar um lugar em constante movimentação e transformação, em que

15 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 23 maio 2019.

servidores envolvidos no processo educativo são agentes da dinâmica social que ocorre no interior do espaço escolar caracterizado por sua identidade própria e única (SOUZA, TREBIEN E FERST, 2019, p. 978).

Constata-se, dessa forma, que a Formação Continuada para professores, dentro da escola, é o caminho mais eficiente para que ocorra a compreensão da epistemologia dos saberes, apresentada neste documento da BNCC e que através da reflexão coletiva e crítica, fundamentada na prática concreta de cada escola e das necessidades de cada professor, estes possam perceber que o referido documento (BNCC), que surgiu como uma nova política de educação, representa uma continuidade da formação neotecnicista presente na LDB e nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores.

Nesse sentido, a formação continuada para os professores, desde 2019, está acontecendo alinhada aos encaminhamentos ou diretrizes propostas pela BNCC. Embora esse documento tenha sido construído como uma política direcionada para melhoria da qualidade do ensino no país, o professor se tornou o elemento fundamental para a implementação desta no contexto da sala de aula.

Constata-se que a proposta da BNCC para a formação do professor traz como um dos desafios que o professor deve ser estimulado a desenvolver, inicialmente, em si próprio, as dez competências como forma de apropriação do saber epistemológico de maneira que, a partir do momento em que se empoderar, ou seja, tornar-se conhecedor e aplicar naturalmente essas dez competências, estará melhor preparado a auxiliar os alunos no desenvolvimento das mesmas.

Para tanto, faz-se necessário um processo de Formação Continuada e Contínua, dentro da escola, que seja criteriosamente pensado e organizado a partir da abertura dialógica que este documento propicia, que se possa através de metodologias ativas e intencionais desenvolver, de forma coerente, uma práxis transformadora, para que o professor tenha segurança e domínio na mediação dos saberes para estimular a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, Alarcão (2011) afirma que:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros, cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico [...]. O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso é possível em um ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, e não pode equivaler, a permissiva perda da autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e

reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Destarte, é que se apresenta a necessidade de um processo de formação continuada e contínua dentro da escola com objetivos, que possibilite a tomada de consciência do desenvolvimento do espírito crítico apresentado pela autora, e para que este seja de fato desenvolvido são fundamentais práticas reflexivas e dialógicas, como propostas por Schön (2000), ação-reflexão-ação e assim, propiciar a autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta.

Nesse sentido, a formação dos professores no contexto escolar, a partir dos desafios da BNCC, não significa esquecer todos os saberes construídos ao longo da profissão docente, mas, deve-se valorizar as práticas bem desenvolvidas, assim como os professores mais experientes para compor a equipe que irá realizar as formações dentro das escolas, para que, por intermédio dos exemplos e com auxílio das teorias progressistas de caráter crítico-reflexiva que possa-se ampliar os saberes dos novos e atuais educadores de acordo com as exigências das dez competências e dos objetivos de cada disciplina.

Nesse contexto, da relação entre BNCC e formação continuada dos professores de forma reflexiva, dinâmica e dialógica, no espaço escolar, se destaca por ser um fator estratégico e predominante para a implementação da referida política de formação dos professores da educação básica em todo o país. Assim, os governantes locais têm a obrigação de construir o seu referencial curricular estadual e municipal, garantir práticas de formação continuada para os docentes de maneira a qualificá-los para o enfrentamento das dificuldades no interior da sala de aula e da escola como todo.

É importante destacar que no capítulo 4 do guia de implementação da BNCC (2017), referente à formação do professor, o Ministério da Educação por meio da Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Este guia de orientação tem a finalidade de assegurar a qualidade das ações de formação, apontando caminhos para as equipes e técnicos das secretarias estaduais e municipais desenvolverem e realizarem processos de Formação Continuada dos professores à luz da BNCC. Mediante esta portaria, foram criadas as

equipes que deram início à criação dos documentos curriculares e ao encaminhamento do processo para aprovação deste documento junto ao Conselho Estadual de Educação de cada estado do território brasileiro.

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) tem-se como elementos importantes na formação do professor a criação e a disponibilização de “materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Dessa forma, fica revelado que a formação continuada deve ser realizada através de um programa no formato de regime de colaboração para poder assegurar a implementação das formações. Inicialmente, deve-se formar e preparar as equipes que irão realizar estes processos de formação continuada dos professores, dos coordenadores e dos gestores escolares.

Para tanto, duas premissas se destacam: uma, direcionada ao planejamento e execução da formação continuada e outra, relacionada às metodologias ativas e conteúdos com foco nas competências e habilidades que os professores devem desenvolver com os alunos.

Assim, no primeiro momento para a concretização da formação continuada deve-se realizar o diagnóstico das ações que já existem e que servem de referência para outras redes. Na sequência, identificar quais são as demandas que necessitam ser implementadas. Para que esta fase de formação aconteça com os devidos cuidados, os gestores e a equipe pedagógica já deverão estar aptos a contribuir com um planejamento diferenciado para executar a formação, o monitoramento e a avaliação das ações numa perspectiva de melhorar as práticas de ensino e aprendizagem dentro do contexto escolar.

Mediante a premissa do planejamento e execução da formação continuada destacam-se, conforme o Guia de implementação (BRASIL, 2018, p 38), os seguintes passos para a realização da formação continuada: primeiramente, como já apresentado, o fator “Regime de Colaboração”, no qual a prática do trabalho colaborativo pode ampliar a qualidade e a coerência das formações. Desse modo, a troca de práticas pedagógicas e experiências exitosas que já acontecem nas escolas podem ser valorizadas, daí a importância da equipe formadora da Coordenação Estadual de Currículos para mobilizar as “redes para trabalhar conjuntamente no planejamento e implementação das ações de formação continuada para os novos currículos”.

O segundo aspecto diz respeito à “Continuidade” do processo de desenvolvimentos das formações, o qual não deve ser visto como ação linear e pontual, mas como práticas reflexivas, que possibilitem mudanças e aprimoramento contínuo do fazer pedagógico.

A terceira premissa refere-se à “Formação no dia a dia da escola”, as formações dentro do espaço escolar de forma contínua, devem acontecer não apenas em momentos formativos proporcionados pela secretaria, mas também nas “reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores”, pois dentro da escola *lócus* onde o professor trabalha, as informações estarão próximas e os diálogos com os pares serão mais reais e acessíveis na busca de superação.

A quarta argumentação, refere-se à “Coerência” e aqui se entende que as formações devem acontecer mediante o contexto em que o professor está inserido, levando-se em consideração os projetos que a escola desenvolve, os materiais existentes na escola e a comunidade escolar como um todo.

A quinta e última premissa dessa política de educação relaciona-se ao uso de “Evidências”, ou seja, o processo da formação continuada realizado na escola, para que tenha coerência, deve-se basear nos dados preferencialmente estatísticos da escola para subsidiar o pensar de uma formação que venha atender as reais necessidades em que o professor está inserido.

Mediante o que foi exposto sobre as premissas do planejamento e da execução para a realização do processo de formação continuada, deve-se considerar, também, as cinco premissas que tratam no segundo bloco sobre as metodologias e os conteúdos para a prática da formação continuada do professor.

De forma que pensar em metodologias e conteúdos, a primeira premissa traz o “foco do desenvolvimento de competências e habilidades” aspecto este que deve estar muito claro para a equipe que for pensar, planejar e executar os processos de formação continuada, assim a:

BNCC (2017) representa uma importante mudança na prática de ensino, portanto, a formação deve focar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva. Afinal, para que os professores possam desenvolver nos estudantes as competências definidas na BNCC, em especial as dez competências gerais, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar

uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos (BRASIL, 2018, p. 39).

Ou seja, o currículo a ser seguido tem como base o documento normativo da BNCC (2017), o qual apresenta o atual direcionamento para atuação do professor na sala de aula, mediada por competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas. Mediante esta orientação, as atividades de formação continuada na escola devem ser significativas para o professor, de forma que estejam organizadas em práticas direcionadas para construções coletivas, discussões e reflexões para que haja a mudança da prática pedagógica.

Na sequência, no “foco em como desenvolver conhecimentos” se ressalta que a formação continuada deve ser desenvolvida mediante três aspectos:

i) O conhecimento pedagógico geral (ex: como montar um plano de aula com objetivos claros de aprendizagem); ii) o conhecimento do conteúdo em si, em especial quando forem temas que os professores não costumavam trabalhar em determinado ano e/ou componente; iii) e o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como os estudantes desenvolvem determinada habilidade e como apoiar esse desenvolvimento através do ensino (BRASIL, 2018, p. 39).

Nota-se, que uma parte é geral, a do conhecimento pedagógico, e a outra mais específica, precisa ser tratada pelos componentes curriculares e de novo o uso de dados, também, para pensar mais especificamente de acordo com o proposto na Base. De maneira que este foco no conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado diretamente à compreensão de como os conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos se articulam, e contribui para que o professor possa observar e desenvolver práticas interdisciplinares, para que este profissional tenha clareza e domínio do conteúdo quando for realizar a mediação e transposição junto aos alunos.

A partir dessas premissas para o planejamento e a execução e com base na metodologia e conteúdo, inicia-se um diálogo com essas equipes que irão realizar as formações continuadas no contexto escolar. Portanto, este diálogo é fundamental para apresentar os diagnósticos da realidade para se pensar e planejar uma formação continuada com foco na BNCC. Até porque, de acordo com a orientações deste documento normativo, o desenvolvimento do conhecimento está, a partir de então, pautado nas habilidades e competências dos conteúdos.

Desse modo, os objetivos de aprendizagem estando bem definidos, a formação continuada na escola não ficará solta, nem aleatória por temas diversos e sem continuidade nas reflexões. Em continuidade, é importante o professor entender

o que ensinar, como ensinar, para que ensinar. É significativo que nos encontros de Formação Continuada e Contínua os professores consigam dialogar e superar as dificuldades encontradas na prática diária da sala de aula.

Quanto ao “uso de dados”, os resultados educacionais são fundamentais e devem fazer parte da metodologia de formação. A partir dessa premissa, os encontros de formação continuada devem refletir e dialogar com os professores, apoiando-os na análise dos resultados educacionais das turmas para que a partir desses resultados possa se fazer um planejamento e replanejamento de aulas mediante o desenvolvimento da turma e do progresso dos alunos.

Vale destacar que em cada estado terá uma equipe de gestão capacitada para colaborar e garantir que, efetivamente, todos os professores passem por um processo de formação continuada. Esta equipe, também chamada de Central, composta por coordenadores estaduais de currículo, com representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), contribuirá tanto para a implementação da BNCC nos estados e municípios quanto para a formação continuada dos professores e da equipe de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas.

Em continuidade, apresentaremos como as Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima (DCRR), de 2019, estão sendo construídas e como se articulam com a Formação Continuada dos professores da educação básica, com ênfase aos docentes do fundamental maior.

1.5 O DCRR e a Formação Continuada no estado de Roraima

Por entender que a BNCC é o documento orientador dos currículos nas diferentes unidades da federação e entes federados e que os currículos escolares das escolas roraimenses, estão sendo elaborados a partir das orientações do Documento Curricular de Roraima (DCRR) (2019a), que por sua vez, incorpora os conhecimentos da BNCC, de forma que o DCRR é o documento que deve chegar às escolas estaduais e estas unidades de ensino devem promover a formação continuada dos professores mediante a demanda proposta no referido documento, levando em consideração as especificidades de cada instituição escolar.

O DCRR foi construído em regime de colaboração entre Consed e Undime, em consonância com as diretrizes estabelecidas na BNCC (Base Nacional Comum

Curricular) e contou com a participação ativa de professores como redatores. O processo de construção do Documento Curricular de Roraima (DCRR) foi regulamentado pela Portaria n.º 2812/17/Seed/GAB/RR, a qual teve por objetivo criar a Comissão Estadual e Comitê Executivo da BNCC, por meio da Portaria n.º 1040/18/Seed/GAB/RR, a qual constitui a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual para o processo de elaboração do DCRR alinhados às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Desta forma:

A BNCC, e o currículo do território roraimense se articulam na comunhão de princípios e valores orientados pela a LDB e as DCNs, visando à formação e o desenvolvimento humano integral do sujeito em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, elencados nas 10 competências gerais para educação básica da BNCC. A construção de um currículo referência, pactuado entre estado e municípios para o território de Roraima, apresenta a necessidade das instituições de ensino (IES) e as redes de ensino unirem-se com objetivo de reveem suas políticas de formação de professores (RORAIMA, 2019a, p. 552).

No estado, o DCRR foi inicialmente elaborado para os níveis da educação infantil e ensino fundamental. Tendo sua aprovação através da Resolução 01/2019b do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) (RORAIMA, 2019b) centrando-se na fase de sua implementação. Desde outubro de 2019 iniciaram-se a apresentação do documento e as discussões referentes às diretrizes que o norteiam junto aos profissionais das escolas estaduais.

O processo de formação continuado do professor referendado no documento requer prática “fundamentada nos processos e procedimentos inerentes a realidade local e ao papel docente na sala de aula” (RORAIMA, 2019a, p. 543), ou seja, expressa que a prática da formação continuada deverá pautar-se em possibilidades de mudanças através da reflexão crítica e contextualizada dos saberes inerentes a prática pedagógica do docente de modo a propiciar aos professores condições de enfrentamento das dificuldades apresentadas no contexto da sala de aula.

Partindo da afirmativa de que o DCRR norteará toda a elaboração dos Currículos da educação básica estadual, e que como princípios básicos trata a formação tanto dos alunos como dos professores como uma política de estado, alinhado entre as redes de ensino, pautado entre outros elementos, na formação contextualizada e na escola como *lócus* de formação.

O referido documento, deixa claro que aos governos municipal e estadual compete o dever de garantir condições para que as escolas desenvolvam seus

currículos e um plano de formação continuada para atender as novas exigências da BNCC (2017).

Quanto aos fundamentos e bases o DCRR estabelece que:

[...] o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica. A interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando com tudo que estas duas dimensões oferecem (RORAIMA, 2019a, p. 9).

Assim, entende-se que deve haver uma relação direta entre o currículo proposto pela política de ensino apresentada no DCRR e as competências gerais da BNCC (2017). De maneira que o currículo escolar traz em sua essência a formação de cidadãos críticos e protagonistas de sua capacidade de aprender a aprender, como apresentado no Relatório Delors. Mediante este contexto, o professor fará a diferença no processo de mediação e transposição dos saberes necessários ao desenvolvimento do aluno a partir do “como” ensinar e “como” avaliar, “como” valorizar a iniciativa do aluno e o “como” despertá-lo para o aprendizado.

Dessa forma, Souza, Trebien e Ferst (2019, p. 975), contribuem ao dizer que:

O processo de Formação Continuada na escola, deverá realizar momentos reflexivos da prática com vista ao domínio das exigências da aplicabilidade das dez competências para que de fato o professor desenvolva um ensino em que o aluno seja o protagonista principal na construção de um aprendizado direcionado para a prática do aprender a aprender, a partir de conhecimentos significativos, com valores que venham contribuir para sua atuação nos diferentes momentos e contextos sociais. [...] quem é que vai cuidar das competências do professor para que ele possa desenvolver as competências dos alunos? Será se todos os professores possuem essas dez competências? Como desenvolver um planejamento que possa subsidiar a formação do professor em *locus* a partir das suas reais necessidades? Será se todos os professores dominam a competência cinco que diz respeito à Cultura digital? Se o professor não domina essas competências como poderá auxiliar seu aluno para o seu desenvolvimento?

Nesse sentido, as escolas de Roraima, assim como de todo o território brasileiro estão sendo convocadas a desenvolver planos e práticas de formação continuada e, principalmente, a constituírem-se em *locus* de apropriação do conhecimento, fazendo desses espaços, diálogos críticos e reflexivos de diferentes

saberes com foco na formação do professor e na transposição dos conteúdos com seus alunos.

Mediante essa relação direta da formação continuada com o apresentado no DCRR, fica evidenciado que nessa perspectiva o professor deverá se (re) construir, ou seja, se fortalecer e ampliar seu aprendizado para melhorar sua prática pedagógica e garantir a qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos.

De acordo com o DCRR, os sistemas de ensino estão sendo orientados a construir seus planos de formação observando os princípios¹⁶ descritos, conforme Guia de Implementação da BNC (2019), no capítulo 4, o qual trata-se da formação continuada dos professores:

1. **Continuidade:** a **escola como principal espaço de formação e a interação** frequente com formadores são essenciais para uma formação efetivamente continuada e permanente. O processo de desenvolvimento não é linear e depende da reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática. Nesse sentido, este Guia orienta para que as **formações aconteçam não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também no dia-dia de cada escola**, como nas reuniões pedagógicas entre professores e equipes gestoras;
2. **Coerência:** para apoiar efetivamente os professores, as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido. Para isso, devem não apenas ser norteadas pelo currículo, mas também considerar os Projetos Pedagógicos e os materiais didáticos utilizados pelas escolas.
3. **Alinhamento com as políticas de formação das redes:** no planejamento das ações de formação continuada para o novo currículo deve-se mobilizar as equipes das redes que já atuam com as políticas de formação, de forma a garantir o alinhamento entre as ações e apoiar de forma efetiva na revisão dessas políticas.
4. **Uso de dados:** a formação continuada deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re)planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes e,
5. **Monitoramento e avaliação:** a formação continuada para implementação do novo currículo deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências relativas ao desenvolvimento dos educadores, aos resultados educacionais dos estudantes e às devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas promovidas (RORAIMA, 2019a, p. 553, grifos nossos).

A partir destes princípios elencados pelo DCRR, apresentado como um grande desafio para a formação continuada de professores, a questão relacionada às condições geopolíticas do estado devido à adversidade, pois mesmo tratando-se de um estado pequeno com apenas 15 municípios, o Estado dispõe, conforme **quadro 1**, de “11.731 professores nas redes municipais e estadual distribuídos nas zonas urbana e rural”, onde a diversidade e a interculturalidade é uma marca da Amazônia

¹⁶ Fonte: Guia de Implementação da BNCC no capítulo de formação continuada: Revisão literária da Fundação Carlos Chagas sobre formação continuada eficaz e documento 2017 do GT Consed de formação continuada. Acesso via DCRR de Roraima em: 28 nov. 2019.

e, que deve ser levado em consideração na hora de se pensar e repensar o “modelo de formação loco-regional” (RORAIMA, 2019a, p. 554).

Quadro 1 - Número de Professores - Dados Gerais

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	QUANTIDADE	REDE DE ENSINO
Educação Infantil	1.965	municipal e estadual
Anos Iniciais – Ens. Fundamental	3.427	municipal e estadual
Anos Finais – Ens. Fundamental	4.650	municipal e estadual
EJA – 1º e 2º Segmentos	1.689	municipal e estadual
Total	11.723	-----

Fonte: Censo Escolar/2017 – Setor de Estatística da Seed/RR (RORAIMA, 2019a, p. 554).

Nesse sentido, apresentam-se múltiplas realidades que devem ser observadas e, uma delas é a presença, no estado, de várias etnias indígenas com costumes, línguas e hábitos distintos e que possui de acordo com o educa censo de 2017, 46% de suas terras demarcadas para os povos indígenas apresentando uma população de 49.637 mil habitantes, ou seja, 11% da população do estado são indígenas. (IBGE/Censo/2010). E seu sistema de ensino é composto por 259 escolas indígenas. (SEE/RR-Educacenso/2017).

Logo, tornando-se este fator o grande desafio da implementação da formação continuada no estado de Roraima, conforme **quadro 2**, apresentado no Documento Curricular de Roraima (2019):

Quadro 2 - Etnia e Informativos

ORDEM	ETNIA	DADOS INFORMATIVOS
01	Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 índios vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
02	Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil índios e mais de 12 mil no território brasileiro. Destes, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
03	Yekuana	Dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 índios vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Yekuana ou Mayongong, são índios de origem Karib, e vivem a noroeste de Roraima.
04	Macuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
05	Wapichana	São cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e leste de Roraima
06	Taurepang	A maior parte dos 21.000 índios vive na Venezuela. Dessas, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.

07	Wai-wai	Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.
----	---------	---

Fonte: Roraima (2019a).

Observamos que a formação continuada no estado de Roraima, para alcançar os objetivos pretendidos e ser coerente com o exposto, ao longo de todo o documento e articulada às políticas públicas mais amplas CF, LDB, PNE, deve partir do diagnóstico real e respeito a cada contexto escolar para assegurar que os direitos constitucionais dos profissionais da educação sejam, de fato, contemplados e implementados como políticas públicas em nível estadual e municipal, comprometida a investir em programas de formação para professor.

No entanto, nos inquieta a saber, como esse processo de formação continuada para professores proposto pelo DCRR, chegará em todos os cantos do território roraimense, haja vista a situação geográfica de difícil acesso em alguns lugares e áreas indígenas?

Assim sendo, o DCRRR (2019) orienta as instituições a desenvolver processos de formação continuada de forma mais real possível, tendo a escola como espaço de formação. Oportunizando, dessa forma, contribuir para a inovação do profissional, haja vista que está refletindo concretamente com seus pares a sua prática de atuação no espaço coletivo, dialogando a partir da realidade por ele vivida.

Portanto, a relação dos DCRR com a formação continuada e contínua se constitui no sentido de valorizar as ações os saberes e a experiência pedagógica dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1999) colabora quando apresenta a importância da troca de experiências e a reflexão da prática, nos momentos de formação continuada, pois quando a formação propicia a partilha dos saberes entre os professores, estes profissionais tornam-se colaboradores da formação.

Em conformidade com Nóvoa (1999), Freire (2018, p. 40), afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Assim sendo, a exigência da formação continuada como espaço de reflexão se faz necessária preferencialmente dentro da escola para que o professor possa juntamente com seus pares refletir sobre suas atividades, ações e criar novas possibilidades de atuação e transformação da prática pedagógica.

Após a compreensão de como a FCC está apresentada nos marcos legais da legislação brasileira e de como essa formação pode acontecer, e, principalmente, sobre a importância de um processo de formação continuada bem elaborado, planejado e executado com vista a realização de um trabalho crítico reflexivo, dinâmico e inovador, agora iremos apresentar a formação continuada e contínua fundamentada na visão de atores consagrados no assunto, de forma que durante todo este segundo momento da reflexão teórica deste capítulo, possamos ampliar nosso olhar sobre as contribuições deste processo de formação continuada e contínua para a constituição do ser professor da sua identidade e da ressignificação de sua didática.

1.6 Fundamentos teóricos da Formação Continuada e Contínua para constituição do Ser Professor e da ressignificação de sua Didática

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

A Formação Continuada e Contínua, como práticas que contribuem na constituição do ser professor e na ressignificação de sua didática, vem, ao longo da história da educação, se consolidando como um processo de grande relevância para os professores e demais colaboradores da instituição escolar, essencialmente quanto às mudanças que o modo de produção do conhecimento da humanidade vem evoluindo e a rapidez com que a informação e os conhecimentos se propagam. Dessa forma, exigindo que o professor esteja sempre atualizado e preparado para realizar a mediação e a transposição dos saberes aos alunos com segurança, domínio e confiança.

Para Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. De forma que se tenha consciência da importância da formação continuada e da reflexão da prática diária desenvolvida pelo professor. Assim, estes momentos de FCC dentro da escola, são ações de oportunidades para o desenvolvimento da reflexão de forma

coletiva. Vale ressaltar que um bom programa de formação continuada, na escola é uma porta aberta para o aprender contínuo como define o autor.

Gatti (1996, p. 88) destaca que pensar a formação de professores implica reconhecer que o docente:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional.
[...] Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Nota-se a significância da escola como espaço para aprimoramento e continuidade da formação inicial, dando ênfase à qualificação do fazer pedagógico como um processo em desenvolvimento. A formação continuada é um ciclo que abrange a experiência do professor como aluno enquanto um ser inacabado em constante construção em busca do conhecimento e como docente enquanto pesquisador que se esforça em busca da reflexão permanente e crítica de sua prática, pedagógica adquirida através da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, as políticas públicas para fortalecer a formação dos professores tentam sanar as deficiências deixadas pela formação inicial. Nóvoa (1992), corrobora quando diz que é:

[...] na formação de professores que se reproduz a profissão docente. Com isso, mais do que um lugar de aprendizagem de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1992, p. 18).

Assim, a escola como *lócus* da formação continuada deve desenvolver um processo de formação continuada que favoreça o crescimento permanente do professor diante dos desafios da rotina escolar e da transposição dos saberes, daí o interesse de práticas de formação contínua e contínua como caminho para o processo de atualização e fortalecimento do fazer pedagógico docente.

A partir do entendimento possibilitado pelas literaturas sobre a temática, destaca-se que a Formação Continuada e Contínua está direcionada sempre ao professor em exercício da função e tem como eixo prioritário contribuir para a melhoria do ensino e a qualidade com vista à transformação da prática pedagógica em que este profissional possa ter uma postura cada vez mais crítica diante do processo pedagógico e da função social da sua profissão de professor.

Corroborando, Perrenoud (2002) afirma que essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-la e modificá-la. Nessa mesma linha de reflexão, Falsarella (2004, p. 50), compreende a formação continuada atribuída a uma:

[...] proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser um agente ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica de ensino, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Nesse sentido, os autores selecionados para fundamentar este capítulo como: Alarcão (2011), Candau (2001), Falsarella (2004), Freire (2018, 2019), Nóvoa (1992, 1999), Imbernón (2010), Pimenta e Ghedin (2012), reforçam, mediante o contexto de implementação de novas políticas educacionais, a relevância e a valorização de processos de FCC no espaço escolar, de forma a garantir que estes momentos sejam intencionalmente planejados e a reflexão aconteça de forma crítica diante da realidade de cada professor e da escola onde este profissional está inserido, dando maior ênfase às questões que favoreçam um ensino de qualidade e com práticas pedagógicas inovadoras, atraentes e motivadoras para os alunos.

Mediante a implementação da BNCC e os desafios a ela articulados, constata-se que nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais, revelando a importância do professor, seus saberes, conhecimentos e experiência profissional e a escola como *lócus* da formação continuada. Mas afinal, o que significa formação continuada, contínua e em serviço e como essas formações contribuem para a transposição dos saberes na prática pedagógica do professor e como esta formação contribui para a constituição do ser professor e da resignificação de sua didática?

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada e permanente perpassa a criação de espaços que contribuem para a melhoria da prática do professor com ações contextualizadas, reflexivas e que valorizem as vivências e as práticas coletivas. Para o autor, a formação do professor é possível quando:

Alternativas que abrem janelas por onde entra o ar fresco começam a ser vislumbradas, como a que não se limita a analisar a formação somente como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõe modalidades em que o papel da formação continuada seja criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva processos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 112).

Partindo da visão do autor, a FC e permanente, aqui refletida, está direcionada à função social do professor enquanto sujeito ativo e colaborador no processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da transformação de suas ações pedagógicas e nas possíveis melhoras da qualidade do ensino, bem como nas relações existentes no contexto escolar.

Candau (2001) evidencia três pontos fundamentais para o processo de formação continuada de professores, a qual destaca a escola como *lócus* privilegiado de formação continuada, a valorização do saber do professor, dando ênfase para o processo de construção a partir da experiência com um olhar voltado ao desenvolvimento intelectual e humano do professor e a valorização do ciclo de vida dos professores, em relação a este terceiro sentido, Candau (2001) informa que para se pensar a formação continuada é necessário:

Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (CANDAU, 2001, p. 63).

A autora faculta que a formação continuada precisa, inicialmente emergir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, na sequência o processo de formação continuada tendo a escola como *lócus* deve valorizar o saber curricular, a experiência e a prática docente; em terceiro lugar deve-se valorizar a vivência empírica, bem como desenvolver práticas reflexivas e pesquisadoras, construir novas práticas pedagógicas a partir da relação teoria e prática mediante a individualidade de cada escola no coletivo dos professores. Embora saibamos que a reflexão, por si só, não assegura mudanças, é a partir dela que aflora a possibilidade para novas práticas, de forma que, ao refletir sobre suas vivências, o indivíduo pode ressignificar suas ações, abrindo caminho para transformação e mudança. Assim, o professor vai ampliando sua experiência profissional.

Prada (1997) elaborou um quadro explicativo com os diferentes termos ou expressões que passaram a ser usados ao longo do tempo, para designar as formações continuadas posteriores à formação inicial. Essas nomenclaturas “estão empregadas no sentido de uma concepção filosófica que orienta o processo” (*apud* COSTA, 2004, p. 66).

De forma que, segundo o autor as significações de cada termo estão relacionadas aos diferentes períodos econômicos, políticos e sociais da história da educação brasileira. Observemos o **quadro 3**:

Quadro 3 - Tipos de Formações Continuadas e Significados

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.

Fonte: Prada (1997 *apud* COSTA, 2004, p. 66).

A partir da análise de alguns dos termos instituídos por Prada (1997), percebemos claramente que em cada época e períodos históricos da educação brasileira a formação do professor teve uma característica e uma terminologia que se adequou ao contexto em que a sociedade estava passando. No momento atual, a ênfase está sobre o termo da Formação Continuada, tal qual como a concebemos para responder o objeto desta pesquisa.

Doravante, é importante destacar que as concepções de formação continuada, contínua e em serviço não devem estar atreladas somente às necessidades existentes na sociedade, mas que estes momentos de FC de forma contínua propiciem ao professor caminhos e descobertas relacionadas à prática do ato de ensinar e aprender.

Mediante a essa busca pela qualificação do professor e a qualidade do ensino, a FCC para os professores torna-se uma prática indispensável para a atuação reflexiva, pesquisadora e dialógica. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2010, p. 66), quando nos faz compreender a formação continuada como:

[...] as finalidades da formação continuada não se confundem com a realização de atividades de reciclagem, treinamento, atualização e complementação da formação inicial, na medida em que não se trata de um simples processo de acumulação de conhecimentos, nem tampouco de momentos de instrumentalização técnico pedagógica, que visam, sobretudo, à adequação do sujeito às exigências da sociedade contemporânea. A formação continuada é antes de tudo, processo de desenvolvimento humano e profissional, daí o caráter de busca permanente.

Conforme Santos (2010), compreende-se que o diálogo e as práticas reflexivas propostas nos momentos da formação continuada devem partir do contexto real de cada escola, preocupando-se com o desenvolvimento de cada professor, quando este profissional deixa de ser apenas um objeto de estudo e torna-se um colaborador dentro do processo de formação continuada, tornando estes momentos únicos com vista à continuidade e com práticas permanentes de aprimoramento e superação.

Candau (2001) e Santos (2010) destacam a importância real de um processo de formação continuada, que seja capaz de colaborar com os professores a partir das necessidades do dia a dia e que nestes encontros efetivem, de fato, a reflexão, o diálogo e consigam, através da relação entre os saberes teóricos e práticos, enfrentar as adversidades vivenciadas no fazer da sala de aula.

Para Nóvoa (1999), as propostas teóricas só terão sentido se forem construídas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho realizado em diálogo com seus pares. O autor defende a formação contínua de professores como atitudes inovadoras. Para ele, falar de formação contínua de professores é falar da “criação de redes de (auto) formação participada” na sequência diz que: “[...] a profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva” (NÓVOA, 1999, p.19), essa forma de formação permite compreender o sujeito em sua totalidade e assim assumindo a formação como um processo interativo sequencial e dinâmico.

Assim como Candau (2001), Nóvoa (1999), Imbernón (2011) e Santos (2010) outorgam no que se refere ao processo de formação no local de trabalho, onde o professor compartilha de suas experiências e saberes juntamente com seus pares a partir de sua realidade. Os autores supracitados afirmam que a transformação da prática pedagógica do professor depende da qualidade da formação que este profissional está vivenciando, destacam, ainda, a importância da escola como um espaço pertinente para a formação contínua e contínua a qual deve realizar momentos reflexivos, direcionados e sequenciais para o aprimoramento do professor rumo à

superação dos desafios e problemas encontrados na rotina da profissão e na sociedade contemporânea.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2012, p. 24), deve-se pensar um processo de FCC, articulando a teoria com a prática, para que a partir desta conexão possibilite ao professor o desenvolvimento da “capacidade de refletir”, para confrontar as situações conflituosas, as incertezas e inseguranças existentes no cotidiano da escola e da sua sala de aula e, assim, superar desafios. Estes autores revelam o reconhecimento deste profissional como sujeito importante no processo de mudanças e transformações na prática e na constituição de professor reflexivo daí a significância dos saberes teóricos da profissão docente.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-se e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 31).

É nesse âmbito de articulação da teoria com a prática, que as pesquisas sobre a atividade docente estão anunciando novos caminhos no processo de formação tanto inicial quanto continuada do professor. Os autores deixam explícito que a transformação da prática pedagógica deste profissional só acontecerá mediante a perspectiva da abordagem crítica reflexiva a qual deve acontecer de forma coletiva, nos momentos de formação continuada.

Saviani (2013, p. 28) destaca o valor da reflexão e diz que “[...] se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, [...] suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas”. O autor evidencia que devemos estarmos atentos e sempre que necessário retornando as nossas práticas pedagógicas, reconsiderando às informações antes não vistas, não refletidas, não analisadas, de forma que possamos revisar nos mínimos detalhes e que ao refletirmos novamente possamos, cuidadosamente, sermos mais atenciosos.

Nesse sentido, entende-se a FCC para o professor como um processo pedagógico, que deve acontecer de forma a conduzi-lo a agir de maneira ética, responsável e competente diante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, esse processo pedagógico crítico-reflexivo e emancipatório deve propiciar a ressignificação do professor e o aprimoramento de sua didática para melhor mediar a transposição dos saberes junto aos alunos.

A partir dessa reflexão, iremos dialogar sobre os entraves e as dificuldades presentes na prática docente e como estas podem ser amenizadas a partir das reflexões críticas realizadas nos momentos de FCC na escola, com vista à constituição da identidade do professor.

1.6.1 A prática docente na berlinda e a formação continuada

Partindo do pressuposto de que vivemos num período de profundas transformações sociais, econômicas, políticas, ambientais, culturais, de saúde pública, tecnológicas, educacionais e que as relações se constituem de maneiras complexas, as quais refletem diretamente dentro da instituição escolar e mais precisamente dentro da sala de aula, exigindo que o professor seja um profissional que tenha um amplo conhecimento em nível mundial e, também, da realidade em que está inserido, e que mediante ao fato de não estar correspondendo a tantas exigências e complexidades que adentram ao espaço escolar, é que está sendo colocado na “berlinda”¹⁷. Melhor dizendo, está cada vez mais sendo questionado sobre a sua função social.

Durante os estudos, foi constada uma vasta bibliografia de trabalhos científicos e de pesquisas sobre a formação dos professores, considerando as condições de trabalho, o processo ensino-aprendizagem, o currículo, a (des)valorização profissional e, sobretudo, a formação continuada do professor. Deixando claro que a crise no sistema de ensino é inflamada por diversos fatores que oportunizam a compreensão do porquê de a prática do professor estar sendo sempre questionada e, por vezes, sendo colocada na berlinda.

Nesse sentido, ao analisar os porquês de o professor estar sendo colocado na berlinda, além dos problemas pessoais, e as crises decorrentes em detrimento das questões políticas e sociais da profissão, cabe destacar, também, a questão do ensino e da didática utilizada pelo professor, já que é cobrado a exercê-la com rigor, tendo um método como balizador da sua ação.

Freire (2018) alerta o professor para que tenha consciência do que fazer, por que e como fazer. No mesmo sentido, Romanowski (2012, p. 114) reafirma dizendo que “[...] uma nova prática social é resultante da análise crítica do enfrentamento dos

17 De acordo com o dicionário Aurélio, estar na **BERLINDA** significa ser o culpado de tudo, ou aquele que cometeu um erro que todo mundo sabe e não esconde. Ser alvo da atenção no sentido pejorativo.

problemas existentes”. Saviani (2013) evidencia que o educador só terá êxito em sua atividade pedagógica se tiver a capacidade de refletir sobre sua prática de forma crítica. De modo que se deve deixar claro a complexidade existente em torno da função exercida pelo professor.

Com a prática docente na berlinda, a necessidade de uma mudança de postura do professor diante das contradições postas pela sociedade contemporânea, se faz necessária. Em consonância, Schön (2000) ressalta que para o desenvolvimento da prática reflexiva a FC deve ser realizada de forma inteligente para garantir o pensar sobre a educação, o modo de ser, de pensar e de agir do professor e da proposta da escola, pois uma ação pedagógica transformadora necessita de um processo permanente e contínuo de reflexão sobre a prática docente. Destarte, o referido autor nos diz que:

Em certos campos, a questão do talento artístico profissional vem à tona no contexto da continuidade da educação. Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua. [...]. A consciência pública sobre os problemas das escolas recebeu ou perdeu atenção nos últimos 30 anos, cristalizando-se, de tempos em tempos, em torno de questões com a qualidade do ensino e a educação dos professores no próprio trabalho. Os professores, que muitas vezes são alvo de críticas por causa dos fracassos na educação pública, tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade de desenvolvimento e renovação profissional (SCHÖN, 2000, p. 23).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (1999) discute a profissão docente e apresenta o que vem acontecendo com as atitudes dos professores devido à repercussão da mudança social, causando consequências graves na personalidade do professor de forma que as transformações e pressões sociais exigem muito destes profissionais, provocando-lhes um ‘mal-estar docente’, comprometendo, até mesmo, sua saúde mental, produzindo consequências como:

Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar implicação pessoal com o trabalho que se realiza. Desejo manifesto de abandonar a docência. Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada. Stress. Ansiedade. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Reações neuróticas. Depressões e ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeitos a diagnósticos de doenças mental (NÓVOA, 1999, p. 113).

Os sentimentos apresentados por Nóvoa (1999) evidenciam a pressão da herança do passado da educação brasileira, destacando a submissão às normas sociais e com a necessidade de ampliar os saberes os professores sentiram-se invadidos e massificados. Estas são possíveis causas para considerar o agir e o pensar na prática pedagógica de maneira consciente, coerente, sistemática, ética e rigorosa, mediante o processo da “reflexão-na-ação e o conhecer-na-ação”, proposto por Schön (2000, p. 33), fazendo-os aprofundar e identificar os problemas da prática docente. Para Nóvoa (1999, p. 29), os “[...] frutos da evolução social e da transformação da educação” tem contribuído para a desvalorização que por muito tempo assegurou a profissão docente, para o autor:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele... (NÓVOA, 1999, p. 29).

Ressalta-se a magnitude do processo de FC de forma contínua dentro da escola direcionada para a prática reflexiva, crítica, inovadora, dinâmica e emancipadora como caminhos para os professores saírem da berlinda que estão sendo colocados há algumas décadas, e assim que possam ressignificar a sua prática docente, como diz Freire (2018, p. 40): “[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, não parando por aí, Freire continua seu discurso reforçando que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por intermédio da reflexão crítica da prática docente, os momentos de FCC, de forma coletiva, junto com seus pares, podem elevar a autoestima do professor e a prática educativa, como assevera Saviani (2013) sair do senso comum, assim, emergindo caminhamos rumo ao enfrentamento e superação dos desafios da profissão docente.

Dessa forma, a ideia de FC, de forma contínua e em serviço apresentada nesta dissertação, está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, direcionando a superação dos desafios, dos desânimos das incompreensões do fazer pedagógico. Com isso, garantindo a maior participação de professores nos encontros e, conseqüentemente, a transformação da postura e da prática do docente em relação à gestão da sala de aula.

Compreende-se que ser professor requer uma busca constante da sua identidade profissional, tem-se que deixar de exercer funções que em certos momentos assumem como psicólogos, médicos, assistentes sociais e conselheiros, chegando até a ser considerado, por vezes, como pai/mãe, de forma que assumir a profissão docente, hoje, é um desafio, e que pode ser superado mediante a prática da reflexão crítica proposta por Schön (2000), mediada pela teoria como fundamentos para o entendimento da profissão e da atividade docente nos momentos de FCC na escola.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) discorre sobre a necessidade de se desenvolver um processo de FCC dentro da escola que tenha como perspectiva um trabalho de flexibilidade crítica sobre a atuação do professor, da escola e de reconstrução de uma identidade pessoal e profissional, de forma a considerar que a formação docente é um processo interativo e coletivo onde estes devam privilegiar nas discussões referências emancipatórias para a constituição do papel ativo do professor enquanto profissional na construção de seu saber e autonomia.

Nesse seguimento, Imbernón (2010) enfatiza que a partir da FCC, por meio da qual o professor assume a condição de sujeito ativo do processo de formação, interagindo com suas vivências sobre seu agir e analisando e refletindo sobre o seu eu pessoal e coletivo, esse processo de FCC favorecerá a constituição e reconstrução de seu ser, de sua identidade profissional, alcançando novos saberes, permitindo a resignificação de sua ação pedagógica a partir das situações concretas de seu local de trabalho.

O reconhecimento da identidade do ser professor, primeiramente, deve ser feito pelo próprio professor enquanto um profissional da educação, na sequência, pela comunidade escolar e demais membros da sociedade. De forma que quando o profissional tem claro o seu papel social, passa a exercer sua atividade com mais dedicação, compromisso e ética.

Nesse sentido, o professor precisa participar de uma formação que lhe propicie momentos dialógicos e reflexivos com seus pares. Logo, para que esta formação atinja o objetivo, precisa que a escola tenha em seu projeto pedagógico (PP), e nas fundamentações do currículo, proposta de trabalho da tendência progressistas, que possibilite a este profissional atuar como um professor que reflete e analisa criticamente a realidade social que está inserido.

É imprescindível destacar que a forma como será elaborado o planejamento e definido o método que for utilizado, bem como o posicionamento que o professor aplica em sua atividade diária e a na transposição dos conteúdos é também uma das maneiras que constituirá a sua identidade profissional.

Diante de tantos argumentos que colaboram para a desvalorização da profissão docente, juntamente com outras questões, como: baixos salários, cargas horárias de trabalho desumanas, profissionais esgotados física e mentalmente, violências e desrespeitos ao professor, para atividades questionáveis e por vezes sem responsabilidade, de forma que muitos profissionais não têm tempo para preparar aulas e usar métodos diferenciados ou mesmo adequados para a eficiência das atividades a ser alcançada, e outros docentes até mudam de profissão porque não dão conta nem aguentam os percalços do processo. Contudo, tem que se evidenciar os que continuam na docência, amam o que fazem e são apaixonados pela prática de ensinar e aprender, buscando realizar um processo de ensino que faça a diferença e propicie a qualidade no processo de ensinar para todos os seus alunos.

Nesse sentido as FCC, planejadas de forma “sistemáticas e não apenas pontual e de natureza reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47) de maneira a valorizar as necessidades e práticas contextualizadas dentro da escola tem a função de “auxiliar, legitimar e modificar, empoderando a atividade docente e tornando o professor protagonista” (IMBERNÓN, 2009, p. 77) de sua própria identidade profissional e pessoal.

Para Saviani (2013, p. 03) “a educação é um instrumento de luta”, dessa forma os desafios, as problemáticas e os desgastes da profissão docente se enfrentam a partir do confronto consciente da função do professor. Isto posto, a FCC crítica-reflexiva surge como o caminho mais eficaz para a superação dos desafios e problemas que levam a função e prática docente para a berlinda, assim como restaura a identidade do professor.

Cientes dessa realidade, o desafio que se apresenta nesta produção científica busca evidenciar a importância do objeto de estudo desta pesquisa o qual visa promover a reflexão sobre a relevância do processo de FCC, tendo a escola como espaço de possibilidades da reflexão-crítica e ressignificação da didática do professor, dando sentido ao seu fazer pedagógico e se reconhecendo como um profissional pesquisador e promotor da construção de conhecimentos, como veremos a seguir.

1.6.2 Formação Continuada e Contínua como espaço de práticas reflexivas para ressignificação da didática do Professor

O processo da formação continuada de professores, há décadas e principalmente depois da LDB 9394/96, vem sendo pesquisado e, discutindo, em paralelo, maneiras de como, através deste caminho, podem ser encontrados meios para, efetivamente, atrair reflexões que possibilitem adequações aos desafios e às necessidades que os professores, de forma geral, apresentam.

Assim, o trabalho docente e a formação continuada e contínua de professores como caminhos para a transformação e ressignificação da didática do docente estão diretamente interligadas, de modo que o planejamento a opção pelos conteúdos e os métodos a serem utilizados nos processos de formação continuada dentro da escola, não podem acontecer de forma não planejada ou casual. Deve, portanto, ser intencionalmente pensado, planejado e rigorosamente realizado.

Nesse sentido, Imbernón (2010) propõe a ideia de que a formação continuada não tem limites enquanto caminhos para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do docente. Assim, apresenta a formação continuada como:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Nesse contexto, os caminhos emergidos pela formação continuada comprometida com a mudança favorecem ao refletir sobre a educação e a qualidade de ensino, possibilidades de confrontar os desafios do cotidiano escolar que todos os dias são postos em evidência aos professores. Entre estes desafios destaca-se o preparo pedagógico para trabalhar, por exemplo, com a Educação Básica.

Para Imbernón (2010, p. 47), “[...] sabemos que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica”. Observa-se uma relação intrínseca entre o processo de formação continuada e a reflexão crítica da realidade do fazer pedagógico em que o professor está envolvido.

Ao destacar a qualidade do ensino como um dos desafios de políticas educacionais, fica evidenciada a necessidade de uma proposta de formação

continuada, de forma contínua no espaço escolar, que realmente almeje a mudança e a reflexão da prática diária do professor. Pimenta e Ghedin (2012, p. 168) pontuam que “[...] a reflexão, na escola, há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade”. De forma que, não é possível promover uma mudança educacional autêntica sem “[...] construir este caminho de reflexão crítica” que direcione a novos horizontes com vista a “construção da condição propriamente humana”.

Nesse sentido vemos que o desafio e o papel do professor enquanto profissional que realiza a transposição dos conteúdos e dos diferentes saberes, que orienta alunos para atuar nessa nova sociedade que está em constante transformação, requer um profissional preparado para uma prática reflexiva, autônoma e emancipadora, assumindo o papel de agente transformador através do conhecimento.

Pimenta e Anastasiou (2010), ao analisarem a profissão docente, apresentaram os desafios que o professor enfrenta diariamente em sua profissão:

Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 188),

Diante desses desafios, o professor necessita se empoderar da nova realidade para nela atuar. Nesse sentido, a FCC, precisa ser valorizada dentro do contexto escolar para que o professor participe e reflita criticamente sobre a sua prática para que, assim, possa construir novos saberes e, principalmente, compreenda que seu desenvolvimento profissional está diretamente relacionado a uma postura consciente de que é um eterno estudante, ampliando seus saberes e competências, fortalecendo sua prática de sala de aula, e resignificando seu fazer pedagógico.

Logo, evidenciando a FCC como momentos adequados para dialogar com os pares e propor um novo olhar sobre a sua ação didática-metodológica através de processos dialógicos, acompanhado de uma nova prática docente. Nóvoa (1999, p. 25-26) corrobora quando afirma que as “bases para reflexões sobre a formação de professores deve-se está pautada numa perspectiva crítico-reflexiva, assumindo a

formação como um processo interativo e dinâmico”. Em continuidade, “os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão”, por isso, o “desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (NÓVOA, 1999, p. 28).

Portanto, pode-se considerar que somente uma ação bem articulada e planejada com objetivos claros no interior da instituição escolar favorece o alcance do aprimoramento profissional e, ao mesmo tempo, garante a transformação da prática pedagógica, ressignificação da didática do professor e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Neste sentido, Romanowski (2012) contribui ao ressaltar que a formação continuada como caminho e estímulo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, qualifica seu trabalho para transformação da ação prática decente, dizendo que:

A formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo **evolutivo e continuado**, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica (ROMANOWSKI, 2012, p. 139, grifos nossos).

Verifica-se que a autora destaca a formação continuada como um processo evolutivo e continuado, articulando essa dinâmica ao desenvolvimento da prática educativa do professor. Corroborando, Ferst (2016, p. 148) considera que os momentos de formação do professor precisam superar práticas de natureza racionais e técnicas, pois estas não enfatizam práticas reflexivas:

[...] se contrapõe diretamente às perspectivas de formação da racionalidade técnica, em que a atividade profissional se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas em que se prioriza a transmissão do conhecimento sem uma dose de criticidade. Neste aspecto os ensinamentos de Freire (2001) vêm corroborar com o processo de reflexão que se dá no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”, portanto, é um movimento que implica olhar a teoria e a prática num só momento, em que não se priorize nem só a teoria e nem só a prática, mas que ambas possam caminhar juntas.

Nesse sentido, Imbernón (2010) destaca cinco grandes ideias de realização para o processo de formação continuada e permanente que, se bem compreendida e desenvolvidas possibilitará a evolução e a reflexão crítica da ação docente. São elas:

1. A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática,[...]A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.

2. A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro realiza a formação e depois um projeto).
4. A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, assim como o objeto desta pesquisa, o processo de FCC é tido como de grande relevância para transformação da prática pedagógica do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, da troca de experiência que é possível a mudança e a resignificação da prática docente. Assim, o fazer docente fundamentado na reflexão crítica envolve um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e pensar e o agir sobre o fazer. Por isso, na FC dos professores o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática, em que os professores constroem seus próprios conhecimentos e ampliam seus saberes de forma dialógica, levando em consideração a situação concreta da ação, articulando sempre a teoria e o conhecimento real como caminhos ou conexões possíveis, tanto para o desenvolvimento da autonomia da prática docente quanto a sua constituição enquanto ser professor.

1.6.3 A Formação Continuada e sua conexão com o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da prática pedagógica

Se libertar da rotina, adquirindo a ousadia e a coagem de buscar novos caminhos, empolgar-se e com espírito crítico e bom senso, aprender coisas novas, transformando-as em ação. Formar-se integralmente significa aprender e se transformar a partir de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação.

Celso Antunes

De acordo com Antunes (2014), além de trabalhar muito, mais do que o bom senso permite, e a qualidade de vida favorece, o professor precisa estar atualizado, sempre.

Já foi citado nesta produção, que o processo de FCC do professor acontece durante toda sua vida enquanto ser humano e profissional. E que este processo de

formação possibilita o desenvolvimento de novas aprendizagens que beneficia a ação docente no contexto da sala de aula e aprimora a sua prática docente.

Nesse sentido, o processo da FCC, elaborado e executado com compromisso e responsabilidade com vista a possibilitar a autonomia do professor, mesmo que de forma relativa, tem um caráter fundamental para a constituição da prática pedagógica deste profissional, no sentido de trazer inovações que envolvem o diálogo com seus pares e com seus alunos, práticas coletivas e individuais, reflexões críticas para o enfrentamento de conflitos sociais e pedagógicos bem como o entendimento e a compreensão real da ação educativa e do seu desenvolvimento pessoal, profissional.

Mas, afinal, o que significa essa autonomia e como a FCC pode contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a constituição do ser professor? Ao pesquisar sobre autonomia, de acordo com o novo Dicionário Aurélio, significa que:

Autonomia. [Do gr. *Autonomia*.] 1. Faculdade de se **governar por si mesmo**. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. Ét. Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. [Cf. *heteronomia*] (FERREIRA, 2010, p. 246).

Dessa forma, de acordo com o texto do dicionário Aurélio (2010), a explicação sobre autonomia como a “faculdade de governar por si mesmo”, e como já discorreremos sobre os inúmeros desafios que emergem sobre o fazer pedagógico do professor, é que se apresenta a autonomia aqui vislumbrada como autonomia relativa por entender que enquanto profissionais não se têm ainda essa capacidade de governar-se, implicando diretamente na ação, pois nem sempre se faz tudo o que se quer, e da forma que se deseja, pois estamos vinculados a um sistema maior, com regras e normas que impõe como deve-se atuar ou agir.

Portanto, quando se fala de autonomia relativa do professor também está se direcionando a atitudes coerentes de professor que objetiva a qualidade com equidade do processo de ensino e o fortalecimento tanto da escola como da ação docente através de práticas antiautoritárias e centralizadas.

Nesse sentido, a partir do exposto no dicionário Aurélio (2010) quanto à conceituação de autonomia, observa-se que a referência direcionada ao “eu” e ao “outro” impulsiona de acordo com Geraldi (2016), as condutas, as leis, o conceito remete aos outros, ao conjunto dos outros dentro do qual estamos e em que nos comportamos autonomamente. Isto significa dizer que a autonomia, como liberdade,

tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ou seja, pode-se dizer que nós enquanto sujeitos não somos autônomos por completo.

Nesta perspectiva, somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos. Assim, como posso referir-me como autônoma diante deste texto que está a ser construído e que estou lendo e relendo. Porém nesta mesma produção enquanto texto científico já não posso considerar minha ação como totalmente autônoma. A autonomia relativa aqui apresentada se constitui como uma atitude mediadora. Freire (2018) apresenta a autonomia mediante um processo de reflexão sobre a prática educativa reflexiva tendo como eixo balizador a relação teoria e prática a partir da educação progressiva.

Contreras (2002) contribui ao descrever o processo de FCC como possibilidade para a atuação do professor diante da busca incessante por um ensino de qualidade, numa visão coletiva e emancipatória. Diante da importância da FCC para o desenvolvimento da autonomia do professor e fortalecimento da sua ação pedagógica, o referido autor apresenta a autonomia a partir da evidência da profissionalidade docente, relacionando-a com os diferentes modelos de professores os quais podem ser um especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico.

Dessa forma, a teoria dialética e crítica no sistema educacional assume a missão de fazer com que a postura política dentro da escola seja cada vez mais pedagógica e, ao mesmo tempo, que este processo pedagógico também tenha sua função social politicamente desenvolvida. Nesse contexto, que estes profissionais reflexivos e responsáveis por sua transformação possam perceber as contradições existentes na sua ação pedagógica e, principalmente, que possam atuar sobre elas de forma a lutar por condições que realmente possibilitem a esta nova sociedade oportunidades mais humanas.

Conforme ensina Freire (2018), quando diz que os professores são compreendidos como cumprimento de sua função social inseridos em contextos específicos e no bojo de relações sociais historicamente estabelecidas e identificadas quanto a não compreensão do ser professor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição [...]. [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão

importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade (FREIRE, 2018, p. 100-101).

A partir das palavras de Freire (2018), fica evidenciada a importância da Formação Continuada e Contínua, bem como sua conexão com o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da prática pedagógica. Assim, a FCC dos professores é constituída como uma prática possível para possibilitar a transformação na ação educativa.

Ao mesmo tempo em que se constitui como um professor inacabado, que tem consciência que está em desenvolvimento, pois ao mesmo tempo que “ensina também aprende”, ensinar e aprender fazem parte de um processo maior de conhecimento. O conhecer implica no reconhecer, assim quando o professor e o aluno conhecem os conteúdos está se apropriando de um processo chamado por Freire (2018, p. 25) “cognoscíveis”, ou seja, que se pode aprender sempre.

Dessa forma, a construção da identidade do professor é um processo de ressignificação em que o profissional se constrói historicamente. O professor “inacabado”, como dito por Freire (2018), e em formação, tem que estar ciente sobre a importância da reflexão crítica da sua prática docente nos momentos de formação continuada e contínua.

Para Pimenta e Ghedin (2012, p. 199), a identidade do professor não é algo permanente, e sim um processo historicamente construído:

Uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão. (...) Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, (...) assim, como suas relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Demonstra-se, que a FCC tem como um de seus objetivos propor discussões teóricas que possam embasar a prática docente diante das novas metodologias de ensino e dos desafios que emergem a cada dia no contexto escolar, contribuindo assim, para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e na educação.

Nesse sentido, a formação continuada, tendo a escola como *lócus* do processo de reflexão crítica, a partir da realidade dos desafios concretos de cada espaço escolar, se caracteriza como oportuna para o aprimoramento da formação inicial, da práxis docente e da ação educativa escolar como um todo, contribuindo,

decisivamente para uma prática pedagógica mais atualizada, contextualizada, reflexiva e diversificada que colabora positivamente, possibilitando a autonomia da prática pedagógica e construção da identidade profissional.

De acordo com Alarcão (2011, p. 50), “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional”.

Enfim, este capítulo, objetivou, num primeiro momento, apresentar como a Formação Continuada e Contínua está presente nos marcos legais da educação brasileira e, na sequência, a partir da visão de autores renomados neste assunto, dialogar e apontar contribuições da FCC como caminhos para o aprimoramento e ressignificação da didática do professor com vista ao desenvolvimento de sua autonomia e fortalecimento enquanto profissional de sala de aula. Nesse sentido, ficou claro que a FCC deve ser entendida e desenvolvida como uma grande aliada dos profissionais da educação e, especial do professor, uma vez que possibilita a transformação constante da ação docente, contribuindo para a sua identidade e emancipação, mediante a reflexão crítica da prática de atuação ao mesmo tempo que aflora mudanças na sua postura, garantindo atuações mais significativas com domínio na transposição dos saberes e na mediação com seus alunos, de forma mais autônoma e mais eficaz.

Diante da importância desta temática no atual momento da reforma educacional e do período de pandemia do novo coronavírus que provoca a Covid-19, dos desafios apresentados aos professores quanto ao desenvolvimento de aulas *online* e a forma de ensinar e aprender, com enfoque no ensino por competências, este estudo, chega ao momento da definição do caminho a ser trilhado, do tipo de pesquisa que melhor se adequa ao objeto a ser investigado, com predisposição a ressaltar a relevância da escola como espaço propício para a reflexão crítica e a transformação da prática do professor, por meio dos momentos de Formação Continuada e Contínua.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. [...] pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Menga Lüdke e Marli André

O referido capítulo objetiva apresentar o caminho metodológico, de maneira ao alcance das respostas do problema desta investigação. Para tanto, descrevemos inicialmente o tipo e o campo de pesquisa, a abordagem, a caracterização da abordagem metodológica do Grupo Focal e os procedimentos que serão utilizados. O capítulo fundamentou-se nos autores como: Barbour (2009), Chizzotti (2014); Gil (1999); Thiollent (2005); Triviños (2017), entre outros que se fizeram necessário.

Destaca-se que, após a qualificação o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Após a aprovação, iniciamos a fase da coleta de dados e, na sequência, a análise e a escrita final desta produção.

2.1 Tipo de Pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa por entender que esta propicia uma “interação entre pesquisador e pesquisado” conforme Santos Filho e Gamboa (2013, p. 41). Assim como, proporciona compreender como acontece o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da escola campo desta investigação, bem como analisar a forma como esses momentos de formação acontecem na escola, se eles propiciam ou não a transformação da prática docente.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa se apresenta como opção metodológica a ser seguida, haja vista acreditarmos que este tipo de investigação sugere referenciais teóricos que ajudarão na compreensão e amplitude dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa e, além disso, conduzem a discussão da temática desta dissertação, de modo a priorizar o contexto da Formação Continuada e Contínua de professores no espaço escolar.

De acordo com Chizzotti (2014, p. 28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

A partir da abordagem da pesquisa do tipo qualitativa, buscamos na metodologia do Grupo Focal, aportes necessários para o desenvolvimento da investigação, junto aos participantes, de modo a garantir a aplicação das entrevistas com questionários semiestruturados sobre a temática.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Euclides da Cunha, no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Cada passo dessa caminhada nos direcionou ao campo das evidências. Nesse sentido, em acordo com Lüdke e André (2014), apresentado na epígrafe acima, quando os autores afirmam que não existe uma distância entre o pesquisador e o que ele estuda, de fato, ele está nos salientando quanto às vivências e experiências que se acumulam ao longo do caminho percorrido.

A investigação mediante a abordagem qualitativa de acordo com Santos Filho e Gamboa (2013, p. 41) “[...] vai além de dados numéricos e propicia um detalhamento profundo da pesquisa”. O termo qualitativo implica segundo Chizzotti (2014, p. 28) “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituam objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Segundo Gonzaga (2000, p. 75), “a pesquisa qualitativa é uma arte” em que o pesquisador não se vê escravo de um procedimento estático, visto que na pesquisa qualitativa ele segue procedimentos que orientam seus passos, mas isso não o escraviza. Na sequência, o autor salienta que uma das principais características deste tipo de pesquisa consiste em o pesquisador qualitativo “enxergar os sujeitos e o cenário da pesquisa numa perspectiva holística”, ou seja, vê os colaboradores como um todo e procura afastar ou “suspender suas perspectivas, crenças e preconceitos, como se fosse a primeira experiência com o objeto a ser pesquisado”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi escolhida por entender que esta proporciona uma vasta possibilidade de compreensão da prática exercida pelo docente.

A partir da pesquisa qualitativa, foi aplicado o método do Grupo Focal como aportes necessários para o desenvolvimento da investigação com os participantes da

escola campo, para aplicação do questionário semiestruturados sobre a temática, de forma a responder o problema desta investigação.

A abordagem qualitativa possibilita analisar profundamente o resultado da investigação, visando um estudo detalhado a partir das informações colhidas nos grupos de encontro fundamentado na metodologia do GF, de forma on-line na plataforma do *Google Meet*, onde responderam ao questionário semiestruturado que foram discutidos no coletivo onde todos tiveram voz e vez para expor suas opiniões. As explicações e os esclarecimentos também foram refletidos no GF.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo por entender que esta propicia o alcance dos objetivos propostos na investigação do problema.

2.2 Os procedimentos e as características do Grupo Focal - GF

De acordo com Barbour (2009), o método de Grupo Focal emergiu nos anos de 1940, utilizados por Paul Lazarsfeld, Robert Merton, inicialmente em Pesquisas Sociais Aplicada da Universidade de Colúmbia, para testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial.

Para Leitão (2003), a técnica metodológica do GF surgiu quando foi utilizada por cientistas sociais nas áreas de Marketing anos 60 e 70, e a partir dos anos 80, se expandiu para outras áreas de conhecimentos, atualmente esse caminho metodológico tem sido bastante utilizado nas pesquisas em educação. Pelos princípios da pesquisa qualitativa, o Grupo Focal é uma metodologia de entrevista em que ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes.

Barbour (2009, p. 21) define como grupo focal qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador “esteja atento e encorajando as interações”, ou seja, que o pesquisador e mediador estimule os participantes do grupo para que aja de fato uma interação entre todos os participantes.

A autora, acrescenta que, dentre os procedimentos deste método, destaca-se o papel do moderador/pesquisador, na condução um grupo focal, pois a forma como este moderador que pode ser o próprio pesquisador, conduzir o grupo é que vai fazer a diferença, para alcançar as informações para atender aos objetivos propostos.

Assim sendo, é necessário que o mediador/pesquisador se prepare para o momento e construa um planejamento, levando em consideração os seguintes passos:

Elaborar um roteiro previamente;
Selecionar materiais que incentivem a interação;
Definir a composição do grupo;
Garantir que os participantes discutam entre si, e não apenas com o moderador ou pesquisador (BARBOUR, 2009, p. 21).

A partir dessa organização dos procedimentos para ser explorada de forma coletiva, será possível obter respostas mais ricas e contribuir para o surgimento de ideias novas e originais, permitindo ao pesquisador conhecimentos dos comportamentos, atitudes, linguagem e percepções do grupo, que em um processo individual não seria tão rico. Daí a importância do mediador estar atento para conduzir e instigar no sentido da coleta dos dados.

Vale destacar que, a partir das literaturas lidas (BARBOUR, 2009; GATTI, 2003; LEITÃO, 2003; MORGAN, 1997), a diferença relevante entre GF e entrevista em grupo é a função do moderador. Ou seja, na entrevista em grupo, a função do moderador é mais no sentido de orientar, de forma a conseguir que cada um se expresse individualmente no grupo. Enquanto o moderador no GF é a pessoa que tem o papel de estimular, agindo como um facilitador da discussão, provocando para que haja interação consistente entre os participantes e o tema que está sendo explorado, de maneira a evidenciar experiências que são alvo da investigação.

Isto posto, Gatti (2003, p. 8-9) evidencia que:

[...] o facilitador ou norteador das discussões deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos do trabalho do grupo. A técnica de grupo focal tem por objetivo captar as trocas realizadas entre o grupo, sentimentos, conceitos, crenças e reações de modo que não seria possível com outros métodos.

Nesse sentido o moderador do GF tem que ser alguém que conhece a temática e, principalmente, que tenha se preparado para mediar, de forma a conduzir os participantes com ética, comprometimento, sensibilidade e destreza, principalmente ao lidar com os momentos de discordâncias e de intervenções durante a discussão.

De acordo com Gatti (2003), a técnica do GF objetiva a intencionalidade das discussões visando a troca e a captação do assunto de interesse do pesquisador, assim as intervenções devem seguir a um roteiro para que estes momentos sejam fundamentais para esclarecimentos, encorajamento e para solicitar que o participante

explique ou ampliem seus comentários bem como para motivar e se necessário quebrar o silêncio. Nesse sentido, que Barbour (2009) destaca o papel do moderador como crucial ao Grupo Focal e de preferência que esse seja o próprio pesquisador.

A partir da utilização do método do Grupo Focal, a aproximação, neste GF, em especial, que tem como questão problema investigar sobre de que forma e como acontece a prática dos professores que participam das atividades de formação continuada e contínua oferecidas na escola, campo da investigação, aconteceu em sala de encontros virtuais, como já mencionado, na plataforma do Google Meet com data e horário pré estabelecido e combinado no grupo de WhatsApp, que também foi criado para dinamizar a comunicação com os participantes da pesquisa.

Logo, não houve problema quanto à realização, em virtude do avanço tecnológico e devido ao fato de todos os membros que participaram já fazerem uso dos recursos das TDICs, em função principalmente, do cenário em que vivemos. Assim, o celular, o computador e o acesso à Internet fazem parte da rotina de trabalho e do dia a dia dos professores e demais profissionais da educação. Isto posto, destacamos que o GF que realizamos foi favorecido com essa rotina mediada pelas TDICs.

Assim sendo, o uso do método GF como técnica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, propiciou através da conversa/dialogo virtual a aproximação da pesquisadora com o grupo dos participantes envolvidos no estudo.

De forma que este caminho percorrido, levou em consideração o momento de distanciamento social¹⁸, recomendado pelo Organização Mundial da Saúde (OMS).

No **quadro 4** serão apresentados os conceitos dos autores que fundamentam a opção pela técnica do GF, como metodologia para a coleta de dados desta investigação.

18 Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia do novo coronavírus, que provoca a doença chamada de Covid-19. A doença, que também se apresenta de forma assintomática, pode evoluir para casos de Síndrome Respiratória Aguda Grave, requerendo cuidados médicos e podendo, inclusive, levar a óbito. O grande número de mortes causadas por essa doença fez com que diversos países adotassem medidas para a sua contenção. O distanciamento social foi adotado por diversos países como uma forma de conter a propagação da Covid-19. Fonte: <https://www.biologianet.com/curiosidades-biologia/distanciamentossocial.htm#:~:text=Distanciamento%20s%C3%A3o%20medidas%20que,%C3%A0%20pandemia%20de%20COVID%2D19>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Quadro 4 - Autores e Conceitos do Grupo Focal

AUTOR	CONCEITO
Barbour (2009, p. 21)	Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo.
Gatti (2003, p. 9)	A importância da técnica do grupo focal “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos educacionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.
Leitão (2003, p. 43)	O grupo focal pode ser visto por administradores e gerentes como um álbum de viagem com anotações. Para aqueles que não puderam estar lá, as imagens captadas oferecem uma ideia da atmosfera, dos melhores momentos e das personalidades envolvidas.
Morgan (1996, p. 130)	Grupo focal como uma técnica de pesquisa para coletar dados através da interação do grupo sobre um tópico determinado pelo pesquisador.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2020.

Nesse sentido, fica evidenciado que o GF como método para a coleta de dados desta pesquisa, a qual tem como objetivo: analisar em que medida o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores de uma Escola Estadual do município de Boa Vista (RR), contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências; constitui-se como a técnica mais apropriada para o levantamento das respostas desta investigação, em virtude do contexto de distanciamento social.

A partir das leituras realizadas, tendo com aportes as referências dos autores Barbour (2009), Gatti (2003), Leitão (2003), Morgan (1996), ficou evidenciado que as características dos grupos focais que foram apresentadas de forma resumidas constituem no caminho que foram seguidos, principalmente quanto à elaboração do planejamento para a realização do grupo focal, com vista a coleta dos dados. É o que demonstramos no **quadro 5**:

Quadro 5 - Características do Grupo Focal

Tamanho do grupo	Varia entre 3 a 12 pessoas
Composição do grupo	Homogênea: participantes pré-selecionados
Contexto físico	Atmosfera informal, descontraída
Duração	Varia de 1 a 2 horas
Gravação (registro)	Uso de áudio e vídeo com autorização dos participantes
Quantidade de sessões	Depende de vários fatores, mas se recomenda a realização de pelo menos duas sessões.
Moderador	Que tenha habilidades de observação, interpessoais e de comunicação para atuar como moderador.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, 2020.

Gatti (2003) enfatiza que ao optar pela técnica do GF, o desejo não está somente em saber no que as pessoas pensam e expressam, mas está também no

interesse em saber **como** elas pensam e **porque** pensam. Assim, justificando novamente o porquê da escolha desse método para o desenvolvimento desta investigação.

Dessa forma, o método do grupo focal, de acordo com as literaturas estudadas para realização da pesquisa, pode ser dividido em três momentos sequenciados, onde:

1º momento: Será feito o convite aos participantes, bem como os esclarecimentos sobre a pesquisa e ajustes necessários quanto à marcação de data, hora, local e duração de encontros do grupo focal. Ainda nessa fase, acontece o planejamento desses encontros. Realizado este primeiro momento, deve-se avançar, elaborando um roteiro a partir da temática de investigação de maneira a iniciar o assunto e orientar a discussão com e entre o grupo. O 2º momento: É a realização dos encontros do grupo focal, ou seja, é o momento da coleta dos dados propriamente dito e o 3º momento é a fase das transcrições dos diálogos construídos ou gravados durante os grupos focais.

A partir dessas fases e concretização do grupo focal para a coleta dos dados, chegou-se ao momento da análise e interpretação dos conteúdos coletados, neste momento fizemos uso da análise de conteúdo.

Veja no **quadro 6** o Plano de Ação para desenvolvimento do Grupo Focal, as Planilhas de acompanhamento dos encontros e o Planejamento da Pesquisa:

Quadro 6 - Plano de Ação para desenvolvimento do Grupo Focal

Objetivo Geral dos encontros: Analisar em que medida o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências.				
Questão problema a ser investigada: De que forma e como acontece a prática dos professores que participam das atividades de formação continuada e contínua oferecidas na escola?				
Objetivo da 1ª videoconferência do GF:				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar a dinâmica da entrevista, mediada pela ferramenta do Google Meet com os objetivos e assunto de cada encontro; ➤ Explicar sobre o grupo focal a duração de cada encontro e combinar os dias para a realização de cada encontro online; ➤ Ler e explicar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecimento - RCLE; ➤ Aplicar a primeira parte do questionário: “Conhecendo o Participante da pesquisa” 				
Moderadora: Wiusilene Rufino de Souza		Tempo: 1h30min		Local: Google Meet
Boas-Vindas	Questões norteadoras para investigação	Objetivo geral do 1º grupo de perguntas / categorias	Objetivo geral do 2º grupo de perguntas / categorias.	Objetivo geral do 3º grupo de perguntas / categorias

<p>➤ Dá as boas-vindas aos participantes e fazer a apresentação da moderadora;</p> <p>➤ Apresentar e esclarecer toda a dinâmica e ações que serão desenvolvidas via videoconferência para atingir as questões norteadoras com vista a responder à questão problema;</p> <p>➤ Apresentar a metodologia do GF e a importância da interação entre os pesquisados e a pesquisadora/moderadora.</p> <p>➤ Conhecer os participantes - aplicação da 1ª parte do questionário.</p>	<p>1 De que forma e como ocorre o processo de formação continuada e contínua dos professores, na escola campo da pesquisa?</p> <p>2 De que maneira essa formação continuada e contínua tem influenciado nas práticas pedagógicas dos professores?</p> <p>3 Qual a importância dos registros das vivências do professor para sua prática docente?</p>	<p>Conhecer o (a) professor(a) participante da investigação e dialogar a partir a compreensão de cada um sobre a educação na atualidade e o papel da escola neste contexto educacional.</p>	<p>Identificar de que forma e como acontece o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual, campos da investigação tanto dentro da escola quanto fora - em outros espaços.</p>	<p>Identificar como transformar a prática docente a partir da Formação Continuada e Contínua. Identificar como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na formação continuada e contínua desenvolvida na escola.</p>
--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O plano de ação contribuiu para que o desenvolvimento do GF não fugisse ao que estava previsto na pesquisa e demonstrasse a correlação entre os elementos da investigação, como os objetivos e o problema da pesquisa. Com isso, demonstrou-se a viabilidade e funcionalidade desta ferramenta de pesquisa.

No **quadro 7** observamos o planejamento da pesquisa:

Quadro 7 - Planejamento da Pesquisa

TEORIA	PROBLEMA	PERGUNTAS A SEREM RESPONDIDAS	OBJETIVOS	INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS	FONTES DE INFORMAÇÃO	PROCEDIMENTOS
Teoria Crítico reflexiva	De que forma e como acontece a prática dos professores que participam das atividades de formação continuada e contínua oferecidas na escola?	1-Como a formação continuada e contínua dos professores se apresentam nos marcos legais da educação brasileira e nas literaturas crítico reflexivas?	1-Descrever a Formação Continuada e contínua no contexto da legislação educacional brasileira;	Apresentação dos marcos legais e literaturas sobre a FCC na perspectiva Crítico reflexiva; Pesquisa nos documentos institucionais e através de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados;	CF (1988); LDEN 9394/ 96; PNE (2014-2024); BNCC (2017) e DCRR (2019); Alarcão; Candau; Freire; Gatti; Imbenón; Pimenta e Ghedin; Nóvoa; Romawiski	Análise Documental Pesquisa bibliográfica
		2- De que forma e como ocorre o processo de formação continuada e contínua dos professores, na escola campo da pesquisa?	2-Conhecer como acontece o processo de formação continuada e contínua dos professores da Escola Estadual;			GF; Aplicação de questionários ; Análise Documental (atas, PP e relatórios)
		3-De que maneira essa formação continuada e contínua tem influenciado nas práticas pedagógicas dos professores?	3- Verificar de que forma a formação continuada e contínua contribuem para a transformação das práticas docentes;			GF; Aplicação de questionários Análise documental (atas, PP e relatórios)
		4-Qual a importância dos registros das vivências do professor para sua prática docente?	4- Identificar como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na formação continuada e contínua desenvolvida na escola.			GF; Aplicação de questionários Análise Documental (atas, PP, diários e relatórios)
→	Informações Obtidas	Tratamento das Informações	→	Dados	Análise	Resultados (respostas)

Fonte: Adaptado pela autora de Luna (2000).

Com base no que verificamos no **quadro 7**, o planejamento é essencial, pois deu direcionamento a nossa pesquisa e comprova que seguimos o que foi apontado pela metodologia da pesquisa, além disso pode colaborar com outras a serem realizadas futuramente.

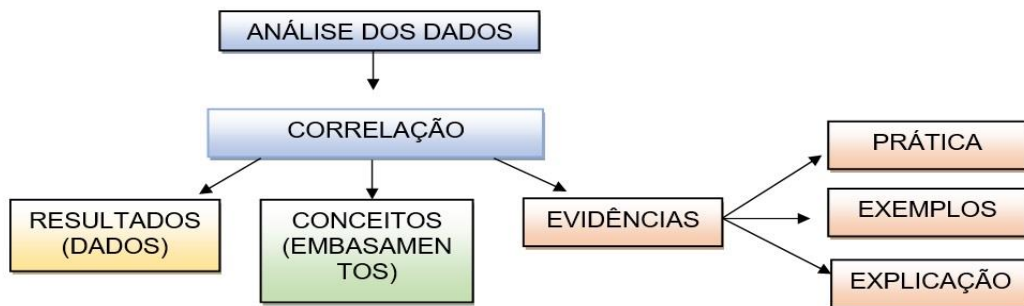
2.3 Análise dos dados com enfoque na Análise de Conteúdo

Por entender as técnicas do método da Análise de Conteúdo, o caminho adequado para desvendar os depoimentos dos professores de modo a analisar as comunicações tanto verbal como não verbal, de acordo com a abordagem qualitativa é que nos apropriamos deste enfoque, fundamentada em Bardin (2011) a qual define a análise de conteúdo como sendo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN,2011, p. 33)

À vista disso, Bardin (2011) caracteriza a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, as quais se apropriam de procedimentos para explicação do conteúdo das mensagens adquiridas durante o processo da coleta dos dados.

Ao analisar a manifestação apresentada por Bardin (2011), observa-se a clareza de dois pontos apresentados pela autora: a descrição e a inferência. Fato este que chama a atenção quanto à ciência de ser na descrição e na inferência que se analisa e explora o texto na medida em que o mesmo vai sendo conhecido e desvelado o seu contexto e com as inferências realizadas pela pesquisadora. Seguindo os critérios da pesquisa qualitativa e dos enfoques da análise de conteúdo, o texto é novamente reconstruído e é nesta fase que se agrega, por intermédio de deduções lógicas e justificadas, sentido ao discurso, obtendo novo texto a partir do inicialmente utilizado para análise. Na **figura 6** apresentamos a forma como analisaremos os dados:

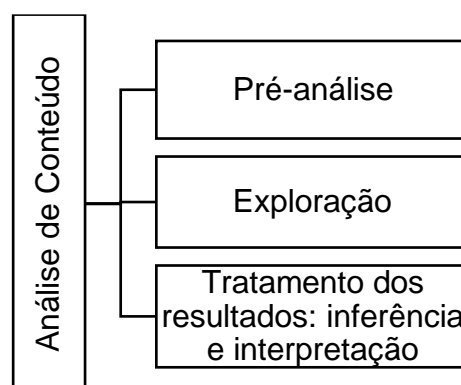
Figura 6 - Como fazer a Análise dos Dados

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

É necessária a atenção para que a análise dos dados seja feita de modo adequado. Adotamos a estratégia de correlacionar resultados, conceitos e evidência, pois entendemos ser a melhor forma de comprovar os dados e embasar as informações, de maneira que fique evidenciado por meio da demonstração de práticas, exemplos e explicações.

2.3.1 Etapas do método da Análise de Conteúdo

Como forma de análise dos dados coletados guiado pelas etapas do método de Análise de Conteúdo Bardin (2011), a autora apresenta como orientações as etapas da **figura 7**:

Figura 7 - Etapas da Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Bardin (2011, p. 121).

A partir da estrutura das três etapas apresentadas por Bardin (2011), que de acordo com a autora, tem que ser seguidas pelos pesquisadores para aplicação da Análise de Conteúdo. Deixando claro que estas etapas não se esgotam na execução do método.

Assim sendo, indicamos que a partir das informações coletadas através da técnica do grupo focal, que foi realizado via plataforma do *Google Meet*, e mediante aplicação do roteiro das questões semiestruturadas, e da entrevista aberta dos questionários aos participantes da investigação, que também serão gravadas, garantirá a validação científica desta pesquisa seguindo a estrutura da análise dos conteúdos. Dessa maneira, a sequência proposta da Análise de Conteúdo foi de extrema valia para a análise e interpretação das informações colhidas as quais nos possibilitou concluirmos a análise de dados desta pesquisa e assim atendemos as três fases apresentada pela autora: "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 2011, p. 95).

Pré-análise, de acordo com Bardin (2011) é a fase considerada como o momento da organização, que vai desde a construção do roteiro da pesquisa, o qual deve ser objetivo e com procedimentos bem claro e definidos, embora sejam flexíveis, precisam estar bem planejados, para que favoreça o desenvolvimento desta fase que também se caracteriza como primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos que orientarão a interpretação e a preparação formal e o detalhamento do material coletado.

Para Bardin (2011, p. 122) nesta fase, devemos seguir os seguintes passos:

- a) Uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori);
- c) Constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) Formular hipóteses e objetivos (Bardin, usa o termo hipótese); e
- e) Preparar o material.

A segunda fase, apresentada pela autora como "exploração do material", deve obedecer a algumas regras para utilizar ao máximo possível a comunicação de forma a não excluir ou omitir alguma coisa dos relatos que serão ouvidos e transcritos. Na sequência, após o reconhecimento e a identificação, deve-se verificar se o material selecionado para a análise responde a questão-problema da investigação e se dá

conta de atingir os objetivos roteiro organizado para atender aos objetivos da pesquisa.

Para Bardin (2011, p. 127):

Se as diferentes operações da pró-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Na terceira fase, será realizado o “tratamento dos resultados: inferência e interpretação”. Para Bardin (2011, p. 163), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Daí a importância de seguir criteriosamente as três etapas deste método, pois a partir do material definido na primeira fase o pesquisador passa a desenvolver sua produção ou a ser orientado a seguir determinado caminho mediante o referencial teórico selecionado buscando fundamentar de maneira coerente com o proposto nos objetivos da investigação.

Nesse sentido, a interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita é o momento em que o embasamento teórico dos conhecimentos/materiais empíricos, ganham forma ao se relacionar com o material real das análises já coletadas aprofundando estes conhecimentos, chegando se possíveis a construção de novas ideias e conhecimentos que a investigação sugere.

Dessa forma, segundo Bardin (2011, p. 165) nesta fase é necessário observar: “a) o emissor ou produtor da mensagem; b) o indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem; c) a mensagem propriamente dita; e d) o canal por onde a mensagem foi enviada”. Assim, a atribuição de interpretar a realidade, caracteriza ao método de análise de conteúdo um importante valor como técnica de análise na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, para a autora, há necessidade de interpretação entre dois eixos: o do rigor da objetividade e da riqueza da subjetividade.

Nesse sentido, utilizar as técnicas fundamentadas no enfoque do método de análise de conteúdo, para encontrar as respostas do problema a ser investigado, exige do pesquisador qualitativo além de domínio e conhecimento da técnica, muita criatividade em lidar com fatos e ocorrências que, muitas vezes, não podem ser

alcançadas de outra forma. Assim sendo, revela-se como uma ferramenta ou um caminho de fundamental importância para a condução da análise dos dados qualitativos.

2.4 Conhecendo o Campo da Pesquisa

A presente investigação será desenvolvida na Escola Estadual Euclides da Cunha, localizada no município de Boa Vista, no estado de Roraima. Esta escola está localizada num bairro de fácil acesso, razão que oportuniza a diversidade social e econômica dos alunos, oriundos de quase todos os bairros do referido município.

A escola funciona em dois turnos, atendendo alunos do 6º ao 9º ano (fundamental maior). Com relação ao número de funcionários, a escola conta com 30 professores, 01 coordenação pedagógica, 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica e 02 orientadoras uma para cada turno, 02 professores coordenadores da videoteca, 02 professoras coordenadoras do laboratório de informática, 01 secretário, 03 auxiliares de secretária, 02 professoras da sala recurso multifuncional, 04 auxiliares de biblioteca e sala de leitura, 02 agentes de portaria, 04 assistentes de alunos, 06 zeladoras e 04 merendeiras. Durante o período da visita e apresentação da proposta de investigação da pesquisa, estavam matriculados um total de 593 alunos.

A escola possui a Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar atualizada. Quanto ao pedagógico, destaca-se na avaliação do Ideb, apresentando um índice acima da média estadual, Ideb 2019 avaliação foi de 5.8. A escola beneficia-se dos seguintes programas: Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Desenvolve os projetos: Ambiente Literário e Viajante das Letras; Aluno Nota 10; Iniciação Científica e Pedagógica: FECIPE e Feira de Conhecimento; Diga Não ao Bullying; Projeto de incentivo ao esporte com escolinhas de Voleibol, Basquetebol, Futsal e Xadrez.

Em razão dos momentos de Formação Continuada e Contínua realizados na escola, ela tem se destacado nas avaliações e concursos externos, com premiações e medalhas tanto para os alunos quanto para os professores e escola. Nesse sentido, o destaque tem sido na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep) e na Olimpíada da Língua Portuguesa. No ano de 2016, em nível nacional, a escola foi medalha de prata, no gênero crônica. No mesmo ano, a escola foi campeã em nível Estadual e representou Roraima na Feira Internacional das Ciências em

Olinda (PE). Em 2017, em nível Estadual e Nacional, ganhou o primeiro lugar no Concurso “Conhecendo a Amazônia”, com vídeo sobre a Importância da Água.

A referida escola foi escolhida para ser o campo de pesquisa, por se destacar no município em relação à qualidade do ensino que é oferecido aos alunos e pelo processo de formação continuada e contínua dos professores. A escola conta com um quadro de professores onde todos são licenciados na área de atuação, O professor que só tem o curso de pedagogia atua como auxiliar nas salas com os alunos portadores de necessidades especiais. Como se pode perceber, essa escola apresenta um universo bem variado, o que pode tornar o estudo mais rico por discutir Formação Continuada e Contínua com um grupo de professores que trazem experiências e formação em diversos campos do saber.

2.5 Participantes e Instrumentos Da Coleta De Dados

Neste item apresentamos as informações sobre os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados com vista a responder aos objetivos e problema desta investigação.

2.5.1 Participantes da Pesquisa

Como já evidenciado na descrição do campo de pesquisa, a escola conta com um quadro de 30 professores, 25 (vinte e cinco) professores são efetivos em sala de aula atuando tanto como professor titular, os demais atuam como professor auxiliar dos alunos especiais, dentre estes, 7 (sete) professores, mais 3 (três) membros da equipe gestora e pedagógica serão os participantes que irão responder os questionários e a entrevista.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com 10 (dez) profissionais da educação pertencentes ao quadro efetivo da escola *lócus* e, visando preservar o anonimato, em todo o texto deste trabalho, foram identificados da seguinte forma: os professores foram identificados com a letra P seguido ainda de números cardinais (P1, P2,...). Da mesma forma, os membros da equipe pedagógica foram identificados pela letra G (gestor) seguida da inicial de um numeral (G.1, G.2 e G.3) respectivamente, assim foi realizada a caracterização dos professores e da equipe gestora e pedagógica participantes da pesquisa.

O foco da pesquisa como bem já foi apresentado, é averiguar se a forma como acontece o processo de formação continuada e contínua na escola, se favorece ou não a transformação da prática docente dos profissionais da escola. Portanto, foram incluídos, após o convite, os professores que participam dos encontros de Formação Continuada e Contínua, oferecidos pela instituição, e que concordaram em assinar o Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE), deixando claro que todos os participantes concordaram com as finalidades da nossa pesquisa e autorizam participar dos encontros on-line.

2.5.2 Instrumentos da Coleta de Dados

Segundo Tiviños (2017, p. 146), para o desenvolvimento do processo de coleta de dados de uma investigação, a ser realizada a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, os procedimentos da aplicação do questionário semiestruturado e a entrevista livre e aberta são as técnicas e os “principais meios para realizar a coleta de dados”.

Dessa forma, como instrumento estritamente relacionado ao Grupo Focal, utilizamos o diário de campo para os registros nos momentos das atividades das pesquisas bibliográficas e nas visitas a escola, para análise dos documentos (PP, e anotação dos dados que foram levantados na secretaria da escola) e também para registros de impressões e dúvidas, durante os momentos das reuniões online com todos os participantes e observações relevantes que foram surgindo durante a caminhada da investigação.

Para o mesmo autor, todas as técnicas para coleta e análise de dados na abordagem da pesquisa qualitativa exigem “atenção especial ao informante, ao mesmo observador e as anotações de campo” (TRIVINÓS, 2017, p. 138). Assim, além dos recursos de coletas como atas, registros dos professores, o PP da escola, nos apropriamos do instrumento principal da técnica do grupo focal que são as reuniões coletivas em forma de grupo, mediada pela tecnologia na sala de reunião na Plataforma do Google Meet, para que de forma coletiva, em atendimento ao recomendado pela OMS, do afastamento social, responder o problema desta investigação, de forma que a partir questionário aberto, com entrevista semiestruturada, e os registros do Diário de Campo, constituíram os instrumentos da coleta dos dados desta pesquisa.

Concordando com Triviños (2017), Thiollent (2005, p. 69) diz que “diversas técnicas documentais permitem resgatar e analisar o conteúdo”, a ser investigado, assim além dos recursos de coletas bibliográficos do PP da escola, nos apropriamos dos instrumentos do grupo focal para responder o problema deste estudo, os quais foram:

2.5.2.1 Questionário

O questionário teve como objetivo obter respostas diretas para as perguntas que foram elaboradas com este fim (Apêndice A). Aqui o questionário pode ser entendido como um conjunto de perguntas relativas a um assunto determinado, a fim de pontuar a opinião e interesses sobre o assunto pesquisado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Na elaboração do questionário, as perguntas foram pensadas visando buscar compreender os fatos, as atitudes e os comportamentos dos colaboradores pesquisados para obtenção dos dados necessários para contemplar os objetivos antes propostos e levantar dados específicos para este fim. Os questionários foram elaborados de maneira impessoal para garantir resultados transparentes, responsáveis e éticos, posto que “todo questionário deve ter uma natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 53).

2.5.2.2 Entrevista semiestruturada

A partir da visão de Gil (1999), a entrevista semiestruturada (Apêndice B) possibilita ao pesquisador um contato ao mesmo tempo formal e informal, provocando um discurso mais aberto que possa contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, sendo esse um discurso significativo e contextualizado.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 279), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador explorar a questão investigada mais amplamente e tem por objetivo “compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados”. Corroborando os autores citados, Gil (1999) salienta que a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado uma liberdade nas falas, deixando-o expressar-se livremente sobre o assunto abordado. Logo, enquanto entrevistador é preciso estar atento para seguir o

caminho direcionados e orientado pelos objetivos, caso no decorrer da entrevista haja desvio do assunto.

É importante ter clareza de que a entrevista deve seguir um caminho definido na pesquisa e o pesquisador deve registrar cuidadosamente tudo o que foi dito durante a entrevista e as percepções após o término da mesma (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Como modo de registro das entrevistas, foi escolhido o diário de campo e a gravação de áudio, por se tratar de um meio seguro e eficaz que possibilita ao pesquisador colher mais informações através das expressões e impressões na entonação da fala, fato este que dizem muito a respeito do pensamento e sentimento dos colaboradores. As entrevistas aconteceram de forma virtual, mediadas pela metodologia do GF, as quais foram gravadas em áudios de maneira que facilitou a transcrição dos registros no diário de campo, assim foi possível registrar todas as falas dos participantes e ainda algumas observações que se fizeram necessárias.

2.5.2.3 Registro e o Diário de Campo

O Diário de Campo, foi o instrumento metodológico utilizado para registrar as entrevistas como também as discussões e observações que surgiram nos encontros do GF. O diário de campo possibilitou o exercício da escrita da reflexão e melhor compreensão durante a análise dos dados, tornando-se a memória viva e ativa da pesquisa.

Sobre este instrumento, Neves (2006, p. 8) afirma que:

Neste Diário, são anotados, da forma mais minuciosa possível, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões subjetivas decorridas destes acontecimentos. Ao se registrar impressões subjetivas e sentimentos, deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões.

Dessa forma, fica evidenciada a importância do registro através do diário de campo. As informações (sobre entrevistas, encontros, diálogos informais e observações registradas, visitas na escola e coleta junto a secretaria da escola) nele contidas possibilitaram mais riqueza de detalhes das falas, percepções, sentimentos e concepções dos participantes da pesquisa no momento da análise dos resultados.

Antes de iniciar a aplicação dos questionários, foi apresentada toda a proposta, a dinâmica e as orientações necessárias para realização da coleta de

dados, de forma a colaborarem ativamente e motivados a sentirem-se participantes desta pesquisa.

3 ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTÍNUA E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES

Neste capítulo, registramos as manifestações dos professores coletadas por meio de entrevistas e questionários nos encontros do GF, como também apontamos os resultados das observações e fazemos a análise dos documentos escolares. Evidenciamos que utilizamos recortes, os mais aproximados possíveis, na análise e que a transcrição se encontra na íntegra como apêndice.

Diante disso, será feita a análise dos dados, de modo que eles sejam correlacionados com o posicionamento dos autores estudados, destacando a importância dada ao processo de Formação Continuada e Contínua desenvolvida na escola pesquisada, apresentando a relevância das possibilidades de aprimoramento e desenvolvimentos profissional e pessoal. Da mesma forma, destacamos as possíveis necessidades pedagógicas evidenciadas pelos profissionais pesquisados, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia social e emancipatória do professor.

Além disso, os resultados foram expostos em uma sequência que considerará inicialmente o aprofundamento a respeito do contexto no qual a pesquisa ocorreu, de maneira que seja compreendida como acontece a Formação Continuada e Contínua na escola e como ela possibilitou, ou não, a transformação da prática dos docentes. Em seguida, serão discutidos e analisados os elementos que podem comprovar que a escola pode e deve ser um espaço que propicie a formação continuada dos profissionais que atuam nela, em especial, os docentes. Ademais, a pesquisa servirá como incentivo aos professores a registrarem suas vivências, como uma forma de colaborar com sua formação e demonstrarem que o professor aprimora seu fazer pedagógico quando coloca sua prática em constante avaliação. Como diz Freire (2018), em condição de aprendiz.

3.1 A Escola Estadual Euclides da Cunha, de Boa Vista – Roraima: entre a Formação Continuada e Contínua e a transformação da Prática Docente

Nesta primeira seção do terceiro capítulo, dialogamos sobre o desenvolvimento pedagógico dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, mediante o contexto da formação continuada, tendo esta como um caminho que possibilita a reflexão crítica e a transformação da prática pedagógica do docente da instituição pesquisada.

Figura 8 - Escola Estadual Euclides da Cunha



Fonte: Fotografia e direitos autorais: <http://jessesouza-rr.blogspot.com/201528/07/20175>.

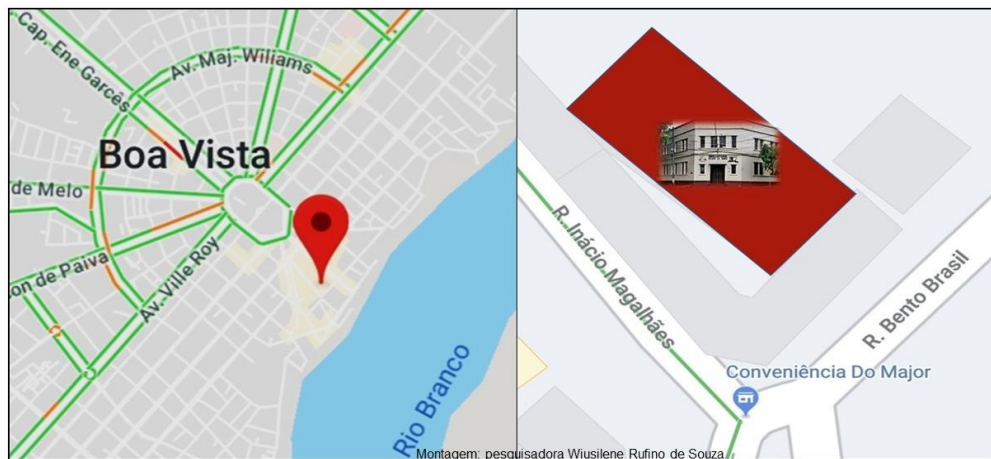
Para o embasamento das discussões, iremos abordar o conceito de formação continuada dentro do contexto da escola como espaço privilegiado para a ação crítico-reflexiva. Na continuidade, dialogamos sobre os professores e suas práticas de modo a compreender como esse processo reflexivo realizado na Formação Continuada e de forma Contínua pode contribuir para a construção da identidade docente da referida instituição de ensino. Em seguida, evidenciamos a importância dos registros e das vivências no contexto escolar como sentido para a construção de novos saberes e para a prática de professores pesquisadores.

As reflexões foram realizadas a partir dos argumentos teóricos dos autores, como: Alarcão (2011); Chimentão (2009); Contreras (2002); Freire (2018, 2019); Gadotti (1994); Gatti (2008); Imbernón (2010); Nóvoa (1992); Pimenta e Ghedin

(2012); Romanowski e Martins (2010); Tardif (2014); e os demais autores que embasam este estudo, além da LDBEN (9394/96), da BNCC (2017), do DCRR (2019) e do PPP (2016) da própria escola.

3.1.1 Conhecendo a escola campo da pesquisa

Figura 9 - Localização da escola campo da pesquisa



Fonte: Google Maps. Acesso e cópia em: 02 jan. 2020.

De acordo com o Histórico da Escola Estadual Euclides da Cunha, campo da investigação desta pesquisa, que faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2016 da escola, ficou evidenciado que se trata de uma escola de tradição cultural e social para a sociedade boa-vistense. De forma que as informações aqui apresentadas fazem parte do referido documento, que se encontra em processo de adequação para atendimento das novas exigências da educação nacional e das diretrizes do DCRR (2019), em conformidade com a BNCC (2017), contudo, ainda está em vigência na referida instituição de ensino.

A Escola Estadual Euclides da Cunha tem como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação, sendo autorizada a funcionar a partir do marco legal do Decreto de sua criação: n.º 443/E de 06/09/1960 e da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/RR) n.º 30, de 21 de dezembro de 2011. Está situada na Rua Inácio Magalhães esquina com a rua Bento Brasil, 112/W, Centro da Cidade de Boa Vista, capital de Roraima.

A Escola Estadual Euclides da Cunha foi fundada em 23 de dezembro de 1949, pelo professor Aloísio Neves com o nome de Ginásio Euclides da Cunha, na

época oferecendo à juventude rio-branquense (do então Território Federal do Rio Branco) instrução literária e científica, como também educação religiosa, moral e cívica e latim.

A origem do nome foi uma homenagem ao escritor brasileiro Euclides Rodrigues Pimenta Cunha. Assim, o ginásio foi instalado em prédio cedido pela Prelazia do Rio Branco, por meio da Portaria Ministerial n.º 447, de 02 de julho de 1950 (Ministério da Educação e Saúde), recebendo autorização para funcionamento enquanto instituição escolar.

A instituição oficial ocorreu em 06 de setembro de 1950. Em 19 de junho de 1951 o professor Aloísio Neves doou o direito de propriedade do ginásio para a Prelazia do Rio Branco, hoje Diocese de Roraima. Até 1979 a Escola funcionou com turmas de 1ª a 4ª séries ginasial e em 1980, segundo as diretrizes expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da época, sob o n.º 5.692/71, passou a funcionar de 1ª a 8ª séries, e em 1992 foi autorizada a funcionar como escola de 1º e 2º graus.

Em 1997, com o advento da nova LDBEN, Lei n.º 9.394/96, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Euclides da Cunha e no ano de 2000, a Diocese de Roraima vendeu o direito de propriedade para o Governo do Estado de Roraima, tornando-se totalmente pública. Localiza-se no centro da capital do Estado de Roraima e compõe-se numa das obras arquitetônicas do Centro Histórico de Boa Vista. Funcionando neste ano de 2020, em dois turnos (matutino e vespertino), atende 584 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A Equipe Gestora conta com o apoio de corpo técnico pedagógico e docente, reconhecidamente habilitado e qualificado para o exercício das funções que lhes são conferidas.

Assim, a Escola Estadual Euclides da Cunha se apresenta à sociedade roraimense, no sentido de garantir o acesso e permanência de crianças e adolescentes ao ambiente escolar com o objetivo de contribuir com a formação de sujeitos autônomos, na construção do saber, possibilitando o crescimento humano nas relações interpessoais, além disso possibilitar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade dos próprios alunos.

3.1.2 Missão da Escola

A Escola Estadual Euclides da Cunha tem como missão primar pela educação de qualidade com inclusão social, considerando os aspectos individuais de cada aluno e seu ritmo de aprendizagem. Para tanto, utiliza-se de diversas estratégias com aulas atrativas e dinâmicas em um ambiente saudável e propício à aprendizagem, objetivando, assim, a aquisição do conhecimento através da participação ativa do aluno. Estimulando o desenvolvimento da autonomia, a parceria família-escola e o convívio com a diversidade favorecem a formação de cidadãos aptos à realidade social.

3.1.3 Objetivo geral da Escola

A Escola Estadual Euclides da Cunha define o seu Objetivo Geral como: “Proporcionar a formação básica do aluno, tornando-o ativo, consciente, crítico e conhecedor do meio onde vive, integrando-o no processo coletivo de ensino e aprendizagem” (PPP, 2016, p. 13).

3.1.4 O PPP e a Formação Continuada dos Professores

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém um estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Moacir Gadotti

Corroborando o pensamento acima citado, a Escola Estadual Euclides da Cunha apresenta a versão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) como instrumento de sistematização de sua filosofia e ações. Nele, estão expressos os objetivos educacionais, sua justificativa e sua fundamentação teórica na qual estão ratificadas todas as perspectivas da escola, enquanto ações a serem efetuadas, a concepção de avaliação adotada e o referencial bibliográfico que pautou sua reformulação. Além disso, apresenta também a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular

para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das suas ações educativas.

A Escola Estadual Euclides da Cunha tem seu PPP devidamente aprovado desde 2016 pela comunidade e pelo Conselho Estadual de Educação de RR. Nesse sentido, as informações apresentadas neste estudo fazem parte do conteúdo no documento oficial da unidade escolar pesquisada. Assim sendo, a referida instituição de ensino vem, ao longo de seus 71 anos, desenvolvendo um trabalho pedagógico, objetivando, sempre, a qualidade do processo de ensino com vista ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma eficaz.

É importante destacar que, a partir das informações obtidas junto a secretaria da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Estadual Euclides da Cunha, foi atualizado nos anos de 2015 e 2016 a partir de um processo coletivo e democrático, com a participação total dos professores e representantes dos pais, APM, Conselho Escolar e funcionários da escola. Foram realizados vários encontros até chegar ao modelo final, o qual foi devidamente aprovado pela comunidade e pelo CEE/RR. O documento possui a descrição da escola, metas, objetivos, estratégias, avaliações e de um plano ação, a fim de assegurar um ensino de qualidade, melhorar a média do Ideb e fortalecer, a gestão democrática no ambiente escolar bem como oportunizar o acesso e a permanência do aluno na devida instituição de ensino.

O PPP (2016) da escola ainda traz a concepção de educação, em que se busca formar o cidadão crítico e reflexivo, respeitando a individualidade, traz a valorização de trabalhos e práticas de forma coletivas. Existe uma atenção especial no referido documento quanto ao desenvolvimento da formação continuada e a valorização dos profissionais da escola, porém, não deixa claro como acontecerá.

A escola apresenta o desejo em seu PPP, de uma escola que priorize a prática do diálogo e da comunicação, uma escola que seja dinâmica, criativa, inovadora, autônoma e democrática com vista a motivar o aluno para aprender a aprender e que haja uma boa relação entre alunos e professores e escola e família.

A partir da leitura do PPP, foi visível a proposta da escola em promover ações como reuniões com pais, oficinas e palestras e investimento em momentos de formação continuada e contínua dentro da escola, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos e a melhoria nas avaliações internas e externas como a média do Ideb e demais concursos que a escola participa. Nas últimas páginas do

documento é dada ênfase à avaliação periódica do projeto e avaliação dos profissionais da escola.

Dessa forma, tem procurado realizar práticas de atualização constante tanto da proposta curricular quanto dos planejamentos de ensino, bem como das formas de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos alunos. Ao início de cada ano letivo, os educadores passam por um processo de formação continuada no qual aprimoram e reformulam seus planos anuais dentro de um processo dinâmico de reflexão e elaboração contínua.

Esses planos são revisados sempre que necessário, durante o encontro de planejamento que acontece por vezes bimestral ou semestralmente em cada ano letivo, levando em consideração os avanços e necessidades dos alunos, o Referencial Curricular Estadual, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os descritores do Saeb. Ainda por meio de encontros de planejamento, reflete-se periodicamente os resultados obtidos nos índices das avaliações internas e externas como do Ideb da escola, de posse destas informações a equipe traça metas objetivando melhorias frequentes. Estes resultados são mantidos em visibilidade na instituição, como por exemplo através dos murais de avisos para a socialização com a comunidade escolar em todos os momentos de interação.

Dessa forma, evidenciamos o comprometimento da escola quanto ao aprendizado dos alunos nos resultados do Saeb¹⁹ dos últimos anos avaliados com resultado já divulgado. Conforme **figura 10**, temos os seguintes resultados.

19 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/ideb> e <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10014603>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Figura 10 - Metas projetadas e alcançadas Ideb/2019 - Brasil

	Anos Finais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Parte inferior do formulário

Atualizado em 15/09/2020

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10014603>.

O **Ideb** é o índice de desenvolvimento da Educação Básica, assim, conforme a **figura 10**, em nível de Brasil, nenhuma das esferas educacionais seja estadual, municipal, pública ou privada conseguiu alcançar a meta projetada para 2019. Observemos a **figura 11**:

Figura 11 - Metas projetadas e alcançadas do Ideb/2019 - Estado

IDEB - Resultados e Metas																
Finais do Ensino Fundamental																
Resultado: UF Estado – RR																
Rede de ensino: Estadual Série/Ano: 8ª série / 9º ano																
Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RORAIMA	3.2	3.5	3.7	3.6	3.5	3.7	4.0	4.1	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Atualizado em 15/09/2020

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10014603>.

Observamos que a situação do estado de Roraima é similar à nacional, **figura 12**. Não temos conseguido atingir as metas estabelecidas nos últimos anos de avaliação. Isto ocorre por uma série de fatores que fogem ao escopo desta pesquisa

Figura 12 - Metas projetadas e alcançadas Ideb/2019 - Escola

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: RR

Município: BOA VISTA Nome da Escola: ESCOLA ESTADUAL EUCLIDES DA CUNHA

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: 8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
ESCOLA ESTADUAL EUCLIDES DA CUNHA	5.0	5.3	4.7	4.8	4.6	4.6	5.6	5.8	5.0	5.1	5.4	5.7	6.1	6.3	6.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10014603>.

De acordo com as **figuras 10, 11 e 12**, constatamos que as metas projetadas para todas as esferas educacionais ainda estão aquém daquelas a serem atingidas. Contudo, ao compararmos esses índices alcançados com o último resultado da escola pesquisada, observamos que, embora não tenha conseguido a meta estipulada, conseguiu uma excelente média que em termos de estado, principalmente quanto ao ano de 2017, onde houve um avanço significativo. Esse foi o maior crescimento e o melhor resultado dos últimos anos avaliados na escola.

Refletindo sobre os resultados de 2019, observamos que a meta projetada em nível de Brasil era de 5.2, de forma que o país está abaixo do estipulado, alcançando apenas a média 4.9. Da mesma forma, a meta projetada da rede estadual de Roraima era de 5.0 e alcançou somente 4,1. Já o resultado da Escola Estadual Euclides da Cunha tinha como meta projetada 6.5 e conseguiu alcançar a média de 5.8, como apresentado na figura 12. Embora não tenha conseguido alcançar a meta projetada, superou sua maior média, que havia sido em 2007, com 5.3 e os demais anos que ocorreram as avaliações do Saeb.

Nesse sentido, há coerência entre o proposto no PPP da escola, quanto ao desejo de melhoria dos índices e o investimento na Formação Continuada e Contínua dos professores, dentro da escola. Desta forma, o PPP apresenta um plano de ação, visando a reflexão da teoria como fortalecimento da prática e consecutivamente para o desenvolvimento dos professores.

Assim, estes momentos de formação acontecem dentro das atividades denominadas de encontros pedagógicos para formação continuada do professor com as finalidades de

Troca de experiências metodológicas; Discussão, análise e acompanhamento de problemas detectados nas salas de aula; Avaliação do processo ensino aprendizagem; Formação continuada e contínua dos professores através de estudos de textos, reflexões e discussão das tendências educacionais vigentes de modo a embasar a prática cotidiana dos professores na sala de aula e na escola; Discussão das viabilidades metodológicas a serem utilizadas na Escola; Avaliação das atividades desenvolvidas e sugestões para a busca de soluções para os problemas que surgirem e melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (PPP, 2016, p. 33).

Ainda fundamentada no PPP (2016), os encontros pedagógicos se constituem em momentos que deverão propiciar aos professores mudanças em suas práticas dentro do contexto da sala de aula, proporcionando aos alunos diversas situações de aprendizagens: aulas teóricas nas salas de aulas, pesquisas no laboratório de informática e videoaulas na sala de vídeo, e aulas práticas com material concreto e confeccionados pelos professores e alunos.

Destaca-se que quando são observados casos de alunos que apresentam maiores dificuldades na compreensão de conteúdos em disciplinas afins, os professores são auxiliados pela coordenação pedagógica, orientação educacional e até mesmo por seus pares com intuito de ajudá-los no desenvolvimento de suas dificuldades, e ainda realizam planejamentos de ações conjuntas entre as várias disciplinas, possibilitando ao aluno um contato mais dinâmico com o conhecimento.

É importante também destacar que de acordo com PPP (2016) as reflexões sobre o currículo da escola são realizadas com a comunidade nas reuniões, nas quais se apresentam as necessidades de retorno, de implementações ou de realinhamento das ações educativas em decorrência das necessidades de aprendizagem dos alunos.

O objetivo maior de toda escola é promover um ensino que eleva as capacidades cognitivas, sociais e afetivas de seus estudantes através da boa performance dos seus profissionais. À medida que se alcançam níveis mais elevados de aprendizagens que se consegue aumentar os índices de aprovação em cada série ou ano e nos resultados externos, consegue-se também conquistar a confiança e a satisfação da comunidade escolar.

Neste contexto, o professor da Escola Estadual Euclides da Cunha objetiva promover situações significativas de aprendizagem verificando as estruturas

cognitivas já estruturadas nos alunos. A este profissional compete o papel de mediar a aprendizagem do aluno baseado na prática do “aprender a aprender”, acessar informações, criar atitudes e procedimentos científicos e familiarizar-se com as novas tecnologias.

A escola entende, que a aprendizagem, enquanto processo de formação, deve partir de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado possibilitando uma compreensão do mundo no qual ele vive, usufruindo dos seus benefícios e participante de sua transformação.

A importância do PPP da Escola Estadual Euclides da Cunha, considera sua trajetória na comunidade escolar boa-vistense, sua história e sua cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso de oferecer um ensino com qualidade e inclusão social comprometido com a melhoria e o desenvolvimento crescente de seus alunos.

Diante disso, reforça sua missão de formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade onde está inserido, visando ao bem-estar no plano pessoal e coletivo. Dessa forma, pretendemos a formação de um cidadão com aptidões e atitudes para colocar-se a serviço do bem comum, possuir um espírito solidário, sentir o gosto pelo saber, dispor-se a conhecer-se, a desenvolver a capacidade afetiva e possuir visão inovadora a fim de compreender e intervir na sua realidade (PPP, 2016).

Enfim, tivemos ciência que o PPP ainda em validade desde 2016, no momento atual, devido à nova política de educação orientada pela BNCC, a qual estabelece uma revisão significativa no currículo escolar, já está em andamento com ações para esta finalidade de implementação e reestruturação de um novo Projeto Pedagógico (PP) com predomínio das práticas dos professores voltadas ao desenvolvimento das aulas e ações docente por competências.

Embora resumidamente aqui exposta, a Escola Estadual Euclides da Cunha se constitui e se apresenta a sociedade roraimense como uma instituição escolar comprometida com o fazer pedagógico. Conheceremos agora como a Escola se apresenta como espaço da Formação Continuada e Contínua.

3.2 A Escola como espaço da Formação Continuada e Contínua

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

Após conhecermos os pressupostos estratégicos contidos no PPP da escola, os quais fundamentam a prática pedagógica do professor na referida instituição, vamos refletir acerca da formação continuada e contínua destes profissionais a partir da reflexão sobre o papel da escola. De acordo com Freire (2018), a partir da epígrafe acima, é possível perceber que o autor no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, evidencia a necessidade de uma pedagogia dialógica, na qual exista diálogo na interação entre os sujeitos do processo educacional, principalmente porque através desta interação muito provável é que são geradas transformações por meio do confronto de conhecimentos e de saberes. E a partir deste confronto de ideias, novos conhecimentos surgirão.

Nesse sentido, o ponto de partida se dá na compreensão de que qualquer proposta de caráter educacional e formativa traz em sua essência fundamentos que articulam objetivos mais amplos da educação, ou seja, mesmo que não estejam explícitos, uma determinada prática educativa pode se alinhar à necessidade ou à transformação pretendida.

Nessa perspectiva, o problema desta pesquisa consiste em saber de que forma e como acontece a prática dos professores que participam das atividades de Formação Continuada e Contínua e como objeto a prática dos professores que participam do processo da formação continuada, tendo a escola como *locus* desta ação verificamos se a forma como acontecem estes momentos se favorecem ou não os saberes necessários para a vivência e a transformação da prática pedagógica docente.

A priori, ficou diagnosticado que se desenvolve na referida escola um processo de Formação Continuada e Contínua voltado para o apoio e auxílio aos educadores, no que se refere à reflexão da teoria e da prática, assim ampliando o fazer pedagógico dos docentes. Estes momentos em forma de encontros pedagógicos, preparados e organizados pela coordenação pedagógica, acontecem baseados nas necessidades da rotina e vivências dos docentes, com intuito da

transformação e o aprimoramento da prática docente, diante dos enfrentamentos dos desafios da profissão.

Assim sendo, para melhor compreender a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da Formação Continuada e Contínua diante do que já foi apresentado, temos as seguintes questões de pesquisa que nortearam os momentos desta investigação: Como acontece o processo de formação continuada dos professores na escola? Quais as possibilidades das transformações das práticas pedagógicas por meio da formação continuada dos professores realizadas na escola? Qual a importância dos registros das vivências do professor para sua prática docente?

Como obtenção da resposta a estas questões da pesquisa, buscamos, através do objetivo geral, analisar em que medida o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências.

Chimentão (2009) diz que a formação continuada tem sido realizada nas escolas com a finalidade de melhorar a prática do professor e assegurar um ensino de qualidade aos alunos, porém para que uma prática inovadora aconteça é necessário que:

[...] a escola mude, que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação (CHIMENTÃO, 2009, p. 02).

Chimentão (2009) reforçou a necessidade de um processo de formação continuada que promova a reflexão crítica da prática pedagógica do professor proposta por Schön (2000, p. 13), no tripé da prática reflexiva do “conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre a reflexão-na-ação”.

Assim, ao realizarmos a coleta de dados mediada pelo grupo focal, o ponto de partida foi o diálogo com os professores, procurando evidenciar se estão compreendendo ou não o papel da escola e do professor diante do atual contexto educacional proposto pela BNCC e DCRR, bem como pelos desafios em relação ao domínio das dez competências e da importância do professor para garantir a eficácia

da efetivação das orientações contidas nas diretrizes educacionais atuais quanto a transposição e mediação dos saberes aos alunos.

Nesse sentido, Romanowski e Martins (2010, p. 184), contribuem ao afirmar que “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores”. Assim, ao enfrentarmos os desafios da prática docente, através da reflexão crítica faz toda a diferença no contexto escolar.

Diante do atual contexto educacional, no qual a Formação Continuada e Contínua se apresenta como exigência na atual política de implementação da base nacional comum curricular (BNCC) e mediante ao cenário pandêmico em que o mundo vive, a escola busca efetivar uma prática de Formação Continuada e Contínua, na qual todos os professores sejam motivados a participar da construção coletiva rumo aos enfrentamentos dos problemas e necessidades emergentes dos professores, dos alunos e da escola como todo, visando sempre oferecer um ensino mesmo que de forma remota, por meio das tecnologias digitais ou por apostilados, com qualidade.

Ainda considerando o contexto de implementação da BNCC e das diretrizes do DCRR, para construção do novo currículo, a escola tem um papel fundamental diante dessas transformações. Trata-se de um dos espaços propício a construção dos saberes e do conhecimento ao mesmo tempo em que precisa estar em consonância com as atuais necessidades. Daí a importância de despertar para a prática da formação continuada fazendo reflexões do que ocorre cotidianamente e como pode ser melhorada a cada dia principalmente quanto ao fazer pedagógico do professor.

Dessa forma, ao continuar pretendendo desenvolver uma educação de qualidade, fato marcante na história educacional da referida escola, e atendendo as atuais necessidades das políticas educacionais na perspectiva emancipatória da prática docente, como previsto no PPP (2016), com vistas a contribuir com a formação dos professores e a garantia de assegurar uma educação de qualidade aos alunos como sujeitos a serem desenvolvidos integralmente durante sua vida escolar, a escola se encontra comprometida com seu papel social e histórico.

É nesse sentido que retornamos ao conceito de autonomia em Freire (2018), como princípio pedagógico para uma educação libertadora que propicie as reais condições a professores e alunos no desenvolvimento de sua subjetividade, das suas representações, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo.

Para o autor, ao mesmo tempo que somos educadores, somos alunos, ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos, assim "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]" (FREIRE, 2018, p. 16). Da mesma forma é importante compreender que "[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor" (FREIRE, 2018, p. 20). Ou seja, enquanto seres condicionantes devemos reconhecer na história possibilidades de estarmos, sempre enquanto escola e profissionais de nossa prática de atuação, reinventando caminhos como saídas para uma prática educativa fundamentada na realidade concreta que estamos inseridos.

Nesse ambiente, constata-se em primeiras observações nos documentos da escola (PPP, Atas, Relatórios de aprendizagem e Conselho de Classe) que existe uma responsabilidade grande, atribuída ao comprometimento com as mudanças, se distanciando de práticas pedagógicas sem estímulo e descomprometida com os objetivos da escola. De forma que os professores estão compreendendo que a realidade do século XXI, está sendo um chamado constante a práticas inovadoras, dinâmicas e significativas, e que em cada fase da história educacional existiram e existem metodologias e ações a contento para atendê-las. Contudo, hoje em dia, ainda existem professores com práticas que necessitam serem ajustadas às atuais necessidades, fato que coloca em evidência a importância de atualização e reflexão dentro da escola, através de processos de formação continuada e contínua de forma coletiva para os professores de modo a transformação de sua prática docente.

Nessa perspectiva, a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da Formação Continuada e Contínua do professor, torna-se cada vez mais o local adequado para esta finalidade. Sobre este entendimento, Candau (1999, p. 144) afirma que "o dia-a-dia na escola é um *lócus* de formação", pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

Desse modo, o cotidiano escolar favorece a compreensão da realidade, aproximando o professor e seus pares num processo de reflexão coletiva e dialógica com vista ao enfrentamento dos desafios e problemas existentes no contexto escolar.

Imbernón (2010) reflete o papel da escola e a apresenta como espaço favorável para a formação, relacionando-a diretamente com a proposta de formação

de professores pesquisadores, ou seja, uma formação que favoreça a reflexão crítica sobre o pensar, e o agir do fazer docente.

Em continuidade, refletir sobre a escola, as práticas pedagógicas e a Formação Continuada e Contínua dos professores constitui-se em uma ação necessária, principalmente quando se trata de uma escola com tradição no desenvolvimento de práticas comprometidas com a qualidade do ensino, com a aprendizagem dos alunos, com o desenvolvimento humano dentro do ambiente escolar, ou seja, como a Escola Estadual Euclides da Cunha, que busca na interação da teoria com a prática fundamentar e dar sentido as ações da escola.

Dessa forma, a formação continuada e sua relação com a prática dos professores destaca a importância deste profissional ser um estudante permanente. Portanto, sempre que falamos em formação continuada e contínua, principalmente na escola, estamos nos referindo à qualificação profissional, ao caminho mais concreto e real para a transformação da prática pedagógica docente, estamos falando na possibilidade de ressignificação da ação diária e fortalecimento da autonomia deste profissional dentro da sala de aula, mediante ao enfrentamento dos conflitos e desafios da dinâmica do mundo moderno.

Diante da prática contextualizada do professor como ponto de partida, por um processo de formação continuada tendo a escola como *lócus* do desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo que objetiva contribuir para a transformação da prática pedagógica do professor e para a construção de novos saberes, Freire (2018, p. 25), nos fala que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ou seja, o processo de formação continuada possibilita ao professor diferentes momentos para trocas de ideias e diálogo com seus pares de modo a adquirir experiência e conhecimento que implicará diretamente na mudança de postura quanto ao seu modo de pensar e agir.

Dessa maneira, Delors (2003, p. 160) nos diz que a “qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial” e que as práticas de formação continuada “aproxima o saber ao saber-fazer”. Nesse sentido, o autor, ao referir-se ao professor e seu fazer pedagógico, enfatiza que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]” (DELORS, 2003, p. 159). Assim, a referida escola procura desenvolver suas atividades em prol da qualidade do ensino oferecido a comunidade, sempre

colaborando com a motivação dos professores para que estes tenham prazer e tornem sua ação cotidiana mais dinâmica, criativa e leve.

3.3 Registros: saberes e vivências no contexto escolar

A escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem está para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela vive.

Isabel Alarcão

A intenção de investigar como acontece a prática e os registros das vivências dos docentes na Escola Estadual Euclides da Cunha objetiva identificar se existem práticas de formação crítico-reflexiva das atuações diárias do professor como protagonista das ações pedagógicas e das interações e transposições dos saberes sistematizados, na modalidade do ensino fundamental II, bem como identificar como os professores concebem a importância dos registros das suas vivências para a mudança de sua prática docente.

Partindo do pressuposto de que a Escola Estadual Euclides da Cunha investe no processo de formação continuada e contínua de forma reflexiva com vista à transformação positiva da prática docente, será que existe algum trabalho publicado em forma de artigo, revista, livro, etc., por professores da instituição? E como a escola trabalha e valoriza esses registros e produções dos professores?

O papel da escola, enquanto instituição formadora, sua contribuição para o desenvolvimento de um professor reflexivo e pesquisador fica evidente e necessária diante do atual contexto educacional e complexo em que vivemos. Nessa perspectiva, para Alarcão (2011, p. 90), a “organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”, é uma escola que nunca está pronta, que vive em constante aprendizagem, é uma escola dinâmica e que busca propiciar o crescimento mediante a interação de todos que nela vivem e convivem.

Uma escola reflexiva e que possibilita a prática do professor pesquisador, a autora em continuidade diz que: “a escola reflexiva é uma comunidade de

aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre a educação” (ALARCÃO, 2011, p. 41).

Nesse sentido, uma escola que produz conhecimentos emerge da necessidade da Formação Continuada e Contínua como práticas críticas reflexivas para que os professores se tornem reflexivos na sua ação pedagógica, críticos e que criem o hábito para escrever, pesquisar, socializar e divulgar suas produções e pesquisas. Assim, socializar os resultados do trabalho é valioso para motivar mais professores a refletirem sobre as próprias práticas, produzirem registros e tornarem-se professores pesquisadores.

Autores como: Alarcão (2011); Candau (1999); Romanowski (2012); Imbernón (2010) entre outros revelam que o espaço escolar precisa ser valorizado como local para a aprendizagem e formação do professor, apresentam a relevância da formação continuada na escola como oportunidade de crescimento e do desenvolvimento de produção de pesquisas da prática docente.

Dessa maneira, a escola é o espaço de formação continuada e contínua e o conteúdo da formação, portanto, é a prática educativa. Logo, o professor torna-se um investigador da sua própria ação docente e reconstrói o seu fazer pedagógico.

Refletir sobre a vivência e acompanhamento do cotidiano do professor, e entender que para sistematizar suas reflexões acerca da sua ação docente, é fundamental que o professor fale sobre sua história de vida profissional, para além de registrar as atividades cotidianas em seus diários de classe, por exemplo, que possa olhar para essas produções e registros como resultado da construção do seu trabalho.

Nesse sentido, são feitas perguntas como: será que os professores percebem o seu registro reflexivo como instrumento importante para sua (auto) formação? O que sentem os professores ao registrar suas ações? Assim, a vivência em sala de aula serve como caminho para se exercitar o registro, assegura ao professor o (re) planejamento de suas ações pedagógicas, e ter consciência que através do registro podem redirecionar suas ações, assim como (re) avaliar sua prática e visualizar os avanços e dificuldades tanto suas quanto de seus alunos, dessa forma se constitui a importância do registro.

A importância da reflexão nos momentos de formação continuada dentro do espaço escolar torna-se fundamental para que o professor tenha consciência que fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser apenas um profissional técnico e reproduzidor de atitudes e práticas rotineiras e impostas a sua ação educativa.

De maneira que a Formação Continuada e Contínua, realizada dentro da escola, possa contribuir para que o professor pesquisador perceba sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, e valorizando os registros como fonte da sua produção.

A partir das literaturas lidas para esta produção, ficou evidenciado que o registro das atividades docentes, transforma o professor em autor do seu saber-fazer e do saber ser, o qual toma decisões e realiza ações que o leva ampliar seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. Freire (2018), enfatiza a importância de o professor vencer o medo de escrever, de registrar, de expor suas ideias, tornando-se, assim, autor e assumindo a autoria de seu pensamento e do conhecimento que constrói em sua prática. Nesse sentido, o fato de registrar as circunstâncias vivenciadas das salas de aulas permite ao professor empoderar-se de sua autonomia docente, para se autoavaliar e se reconstruir a cada reflexão de sua prática de atuação.

Corroborando, Zabalza (1994, p. 23) afirma que "os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções". Ou seja, quanto mais o professor refletir sobre sua ação pedagógica, mais se apropriará de novos saberes, e mais fortalecida será suas atitudes diante da mediação e transposição dos conteúdos a seus alunos.

É fundamental que conheçamos os participantes que contribuíram com a realização da pesquisa, de maneira que possamos compreender os resultados e que os objetivos sejam atingidos. Para tanto, vejamos o **quadro 8**:

Quadro 8 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Dados de identificação:						
Caracterização do Professor	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo que trabalha na escola	Trabalha em quantas escolas?	Trabalha em quantos turnos? Quais?
P1	32	Especialista em Metodologia de Ensino em História e Geografia.	11 anos	06 anos	02	02 turnos – matutino e vespertino
P2	50	Licenciada em Letras	27 anos	07 anos	01	02 turnos – matutino e vespertino
P3	45	Especialista em Matemática	17anos	08 anos	02	02 turnos – matutino e vespertino
P4	44	Licenciada em Pedagogia e Geografia	19 anos	04 anos	02	02 turnos – matutino e vespertino
P5	51	Especialista em Matemática	19anos	02 anos	01	02 turnos – matutino e vespertino
P6	45	Licenciada em Letras	15 anos	04 anos	02	02 turnos – matutino e vespertino
P7	49	Licenciatura em Pedagogia e História	28 anos	07 anos	02	02 turnos – matutino e vespertino
GE1	41	Licenciada em Ciências Biológicas	15 anos	01 ano e 10 meses	01	02 turnos – matutino e vespertino
GE2	38	Licenciada em Letras	17 anos	10 meses	01	02 turnos – matutino e vespertino
GE3	43	Pedagogia; Pós em Gestão e Organização Escolar; Me. em Ciência da Educação.	16 anos	01 ano	01	02 turnos – matutino e vespertino

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2020).

Observamos que os participantes da pesquisa têm a faixa etária entre 32 e 51 anos, correlacionadas com a informação de que a experiência deles varia de 11 a 28 anos de atuação no magistério, observamos o amadurecimento profissional e a dedicação ao magistério demandada por todos em tantos anos de atuação. Ressaltamos que na BNCC (2017) o direcionamento é para que o professor atue de forma a atender as competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Além disso, é relevante que dos 10 professores colaboradores um é do sexo masculino e as outras nove são do sexo feminino, o que denota a presença maciça das mulheres no magistério.

3.3.1 A educação e a formação continuada dentro e fora da escola

A primeira reunião do grupo focal aconteceu com a participação de 7 professores, identificados de P1 a P7, e teve como objetivo identificar como acontece o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual, campos da pesquisa tanto dentro da escola quanto fora – em outros espaços. Em outro momento, três gestores da escola, identificados de GE1, GE2 e G3, também responderam questões com o mesmo objetivo.

Ao serem questionados sobre como compreendem a educação na atualidade, dois professores (P2 e P6) demonstram não ter compreendido a pergunta, pois o primeiro respondeu algo totalmente deslocado, quando diz que “na escola e cursos online oferecidos pela Secretaria de Educação”. Para Gadotti (1994), a educação não pode fazer sozinha a transformação social, pois ela não se consolida e efetiva-se sem a participação da própria sociedade. Já o segundo, remete-se ao posicionamento de que “a escola apresenta-se cada vez mais necessária para a sociedade”. Com isso, observamos cansaço e pouca atenção, possivelmente causada pelo acúmulo de atividades da escola e pela necessidade de mudanças na prática, em razão da pandemia.

Os professores restantes (P1, P3, P4, P5 e P7) têm algo em comum nas suas respostas, a questão da dificuldade de se fazer educação em nosso país e, especialmente na sociedade em que vivemos e na sala de aula. P1 destaca que a educação na atualidade é uma “tarefa extremamente difícil” e justifica tal dificuldade pelo fato de encontrar “desafios e dificuldades em sala de aula”. O argumento é de que o processo de ensino aprendizagem sofre interferências de “situações externas”. Neste sentido, reportamos a Romanowski (2012) que é preciso analisar criticamente os problemas existentes na sociedade, pois tal análise é fruto de nova prática social que todos devemos ter.

Outro ponto relevante, apontado por P7, é de que há exigências em relação ao professor e de que ele além de formação deve ter preparo para ensinar e deve ter sensibilidade “em relação ao ambiente escolar”. Nesta direção, remetemos a questão do fazer pedagógico e analisamos que a prática do professor é reflexo de sua formação, como reforçado por Nóvoa (1992) é fundamental para configuração do docente como profissional e da sua socialização. De outro modo, de como compreende as questões sociais e como as traz para a escola.

Os desafios da profissão docente são indicados nas respostas de P1, P3 e P4. O primeiro relaciona os desafios e as dificuldades de sala de aula. O segundo diz que a educação é “um grande desafio” e reforça a necessidade de “levar o conhecimento” e fazer com que os alunos tenham interesse. Já P4 vê a educação “como um processo que precisa ser melhorado e, com isso, torna-se desafiador”. Os desafios da prática docente são apontados por diversos autores como Nóvoa (1999) e Alarcão (2011). A primeira aponta que as mudanças a partir da década de 1990 é que trouxeram os novos desafios aos professores, já o outro autor remete a mudança a capacidade dos professores trabalharem com seus alunos a formação crítica e o desenvolvimento da cidadania.

Para os gestores participantes da pesquisa, conforme GE1 a “educação deve seguir o ritmo da sociedade, ou ainda ser mais rápida”. Já GE2 a vê como “uma chave para o futuro de muitos jovens”, sendo que a “tem um papel importantíssimo na formação do cidadão crítico”. Além disso, para GE3 a educação auxilia docentes e discentes, pois ela está “além do aprendizado ou conceitos”. Para justificar, a gestora cita o apoio da educação às pessoas em situação de vulnerabilidade e aponta a depressão como exemplo. Diante disso, lembramos que Freire (2018) afirma que a sociedade se transforma por meio da educação, mas ela não faz isso sozinha.

Retomamos a análise dos questionamentos feitos aos professores no GF 1. Ao serem questionados sobre qual o papel da escola no contexto educacional, eles responderam que a escola é um “agente formador” (P1) e que ela é “primordial para o desenvolvimento das aprendizagens” (P2). Além disso, serve para “formar a sociedade” (P3), para tanto deve ser um espaço de “socialização do saber” (P4). Como também, conforme P5, os professores devem estar preparados para que “a escola cumpra seu papel de ensinar aos alunos”. De modo diverso, (P6) indica que a escola oriente o aluno no “desenvolvimento de sua aprendizagem”. Com isso, a escola tenta “garantir a aprendizagem do aluno”.

Freire (2018) evidencia a necessidade de desenvolvimento da dialogia no contexto escolar, onde exista diálogo na interação entre os sujeitos do processo educacional. Nesse sentido, vemos que todos os professores participantes querem esta correlação, principalmente entre a escola e os pais (P1, P6 e P7), de maneira que seja possível a “formação do indivíduo crítico” (P1), o “desenvolvimento das aprendizagens e saberes” (P3), criação de uma sociedade com capacidade de

compreensão do mundo, a “construção de competências” (P4) para atuar em sociedade.

Por conseguinte, compreendemos que o papel da escola deve ir além do ensinar, do formar, do desenvolver, do orientar, ela é um espaço de formação, inclusive para professores pesquisadores, pois tal formação favorece, conforme Imbernón (2010), a reflexão crítica sobre o pensar e o agir do fazer docente. Vemos assim, a amplitude do papel da escola, visto que integra os conhecimentos e as pessoas, forma professores e alunos, além de estabelecer um diálogo constante com a sociedade.

Os gestores, por seu turno, afirmam que o papel da escola é dividido em dois, o social e o educacional, que se fundem dentro dela (GE1). Alarcão (2011, p. 90) a escola pensa “na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Não podemos pensar a escola separada ou alheia à sociedade, pois uma está imbricada na outra.

Para GE2 a escola desenvolve o lado emocional, intelectual, cognitivo, psicológico e social dos alunos. Nesta direção, GE3 indica que a escola não tem razão de existir se não for para ser instrumento na formação de cidadão. Para que isto aconteça, tratamos de compreender que a escola é algo inacabado, visto que sua aprendizagem é constante, sua dinamicidade é premente e que pode possibilitar o crescimento coletivo por meio da interação (ALARCÃO, 2011).

Em continuidade, a seguinte pergunta foi feita aos participantes: o que você entende por Formação Continuada e Contínua? Adiantamos que a construção de conceitos e/ou definições não é um processo simples. No entanto, a compreensão desses conceitos contribui para a atuação do docente, isto porque a prática consciente e planejada da formação continuada pode transformar a prática do professor. Ademais, o que buscamos é o entendimento dos participantes sobre as formações contínua e continuada.

Para questão colocada anteriormente, P1 responde que a FCC “seria um processo contínuo de preparo e busca por conhecimento que complementem o profissional, abrindo espaço não só para lidar com suas dificuldades profissionais cotidianas, bem como superá-las”. É importante destacar a previsão de superação das dificuldades dos professores. As dificuldades acontecem continuamente, em razão

disso a busca por soluções deve ser permanente, não somente pelo esforço do docente, mas de forma coletiva e organizada pela escola.

Dito de outra forma, as ideias de P2 vão ao encontro das de P1, visto que este defende que:

FCC são cursos que podem ser oferecidos na escola e em outros lugares que nos mostram as novas formas e maneiras de serem conduzidos o processo de ensino- aprendizagem e que nos fazem refletir e melhorar cada dia mais nossa prática pedagógica (P2,2020).

O foco é a melhoria da formação e seus reflexos na prática do professor. Assim, P3 resume que é “o aperfeiçoamento contínuo de qualificação profissional” Tudo isso, Schön (2000) deve ser mediado pela teoria, em busca de bases que fundamentem a prática docente.

A reflexão sobre a ação transforma a prática do professor, desta maneira P4 entende a FCC “como momentos essenciais para que nós professores possamos refletir sobre nossas ações e nos aprimorarmos cada vez e mais”. Na mesma direção é o que defende P5, quando diz que é um “processo que propicia o nosso aprimoramento e crescimento profissional”. Nesta direção, Nóvoa (1999) defende que é necessário o desenvolvimento da FCC dentro da escola.

Para o mesmo autor, o trabalho de FCC na unidade escolar é preciso ter como perspectiva um trabalho de flexibilidade crítica. Quer dizer, o professor tem que refletir criticamente sobre sua prática, como também da atuação da escola e da possível necessidade de reconstrução de uma identidade pessoal e profissional. Neste sentido, Nóvoa (1999) o processo de FCC precisa considerar a formação docente interativa e coletiva, a partir de debates que privilegiem a emancipação cada vez maior do professor, constituindo-o como um ser ativo na construção de seu saber e de sua autonomia.

Para P6, FCC é “como o caminho que nos leva ao nosso desenvolvimento e aprimoramento”, tudo voltado a melhoria da ação do professor em sala. Já P7 acrescenta que “é a busca do meu aperfeiçoamento”, situação que resulta na qualidade do ensino e aprendizagem. Situação que corrobora com o que diz GE3 de que as capacitações devem acontecer “por área do conhecimento e cursos dentro da própria unidade”. Com isso, fica clara a necessidade da formação continuada, de forma contínua nas unidades escolares, de maneira que ocorra cotidianamente a reflexão e a mudança na prática do professor, como apontam Pimenta e Ghedin (2012,

p. 168) pontuam que “[...] a reflexão, na escola, há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade”.

Os professores foram interrogados sobre a importância da FCC para a sua prática pedagógica. Buscamos compreender a visão e valoração dele sobre os processos de formação que podem ser disponibilizados para ele. O DCRR evidencia que na perspectiva da FCC o professor passará por um processo de Licenciatura Especialista construção e de reconstrução, de modo que fortaleça e amplie seu aprendizado, resultando na melhora de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, garantindo a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, P1 considera a FCC de “extrema importância e necessária”, em razão de os profissionais terem êxito no seu trabalho. De igual modo, estarão “sempre atualizados em suas áreas”, com progressos e descobertas permanentes. O participante ainda destaca “a continuidade” no “processo de aprendizagem”, que pode levar à evolução profissional. Dessa forma, para Candau (2001), Nóvoa (1999), Imbernón (2011) e Santos (2010), a transformação da prática pedagógica do professor depende da qualidade da formação que está vivenciando.

A importância dos processos de FCC dentro da escola é reforçada por todos os participantes da pesquisa. Para P2, a temática em discussão na FCC deve partir “das nossas vivências”, isto porque ela subsidia e possibilita “a reflexão sobre a nossa prática”, como também “nos permite enfrentar os desafios diários com mais conhecimentos’. Como bem ilustra, Imbernón (2010), é por meio da FCC que o professor se torna sujeito ativo do processo de sua formação. Para tanto, faz interagir suas vivências e o seu agir, analisando e refletindo sobre o seu eu pessoal e coletivo.

A importância da FCC para a prática pedagógica do professor é levantada por P3 como uma “necessidade de atualização e novas práticas”, com vistas “à eficácia e aos objetivos” da educação. Já P4 defende que precisamos de “preparação para enfrentarmos os desafios do mundo”. Dessa forma, os desafios são “a sala de aula com os diferentes alunos” e as dificuldades de reflexão coletiva são os principais pontos de discussão na questão da FCC.

Refletir coletivamente; observar diferentes olhares; aprender algo novo; melhorar a prática pedagógica; melhorar as atitudes; modificar a prática e buscar novos saberes são ações defendidas por todos os participantes da pesquisa que qualificam as formações contínuas ou continuadas. Por conseguinte, como já verificamos nesta pesquisa, para Imbernón (2010) a FCC favorece a constituição e a

reconstituição ser professor e da sua identidade profissional, de modo a alcançar novos saberes e com isso, a ressignificação de sua ação pedagógica a partir das situações concretas na escola.

Os gestores da escola pesquisada foram confrontados com a seguinte questão: qual a importância da FCC para a prática do professor? Para GE1 “o professor está em constante aprendizado o seu aluno a cada ano muda”. A aprendizagem constante traz a dinamicidade do ser professor. Essa necessidade modifica e possibilita a transformação do olhar do professor. Em continuidade, “temos influência da sociedade, do meio, das situações vividas naquele ano”. O maior exemplo é a pandemia e suas transformações na sociedade. A escola foi atingida diretamente e a necessidade de formação digital, principalmente, dos professores foi um dos principais desafios deste ano de mudanças. Por isso é que GE1 confirma que “o profissional tem que se ajustar as demandas novas”.

A última questão do primeiro encontro do grupo focal foi para saber em quais espaços podem acontecer a FCC. A discussão a respeito desta temática centraliza a FCC sempre no espaço da escola, mas os participantes da pesquisa a ampliam e veem outras possibilidades, como mostraremos adiante.

Todos os professores citam diretamente a escola como principal ambiente para que a FCC aconteça, sendo considerado o melhor local. P1 justifica por ser a escola o local “onde desabrocham as principais dificuldades enfrentadas e, a formação pode trazer estratégias de como enfrentar os problemas”. Neste sentido, P2 reforça que a ação formativa deve ter “objetivos claros e bem definidos”. Com estes posicionamentos, clareamos a responsabilidade da unidade escolar com a formação dos professores. Como já apontamos, as professoras Souza, Trebien e Ferst (2019) enfatizam que, em se tratando da Formação Continuada, a escola representa um lugar em constante movimentação e transformação. Isto porque, nela os servidores envolvidos no processo educativo são agentes da dinâmica social no âmbito escolar e que se caracteriza por sua identidade própria e única.

Os participantes da pesquisa citaram outros locais que podem acontecer a FCC, tais como: em salas virtuais, em faculdades, nas universidades, no Ceforr, e nos congressos. Com isso, relembramos que o PNE evidenciou a formação continuada em dois conjuntos de estratégias nas metas 15 e 16. Suas diretrizes estão organizadas em três eixos: formação inicial, formação continuada e valorização de

professores. Com isso, houve um ganho de visibilidade e os reflexos são esperados na prática dos profissionais da educação.

3.3.2 A transformação da prática a partir da FCC, os registros e as vivências dos docentes

A proposta desta seção é discutir como é possível transformar a prática a partir da FCC e verificar como os professores registram suas vivências. A discussão aconteceu na Live 2, que teve o objetivo de identificar como acontece o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual, campos da pesquisa tanto dentro da escola quanto fora – em outros espaços. Nesta direção, a ênfase foi sobre a transformação da prática docente a partir da FCC e a importância dada aos registros realizados pelos professores.

Inicialmente os professores foram questionados sobre “como acontece sua Formação Continuada e Contínua e quais as possibilidades de transformação da sua prática como professor?” A formação não se dá por acumulação de títulos, cursos e palestras, “mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). A discussão é ampla, mas possibilita uma série de reflexões acerca da formação e da percepção dos professores sobre sua prática.

Na sequência, P1 diz participar de todas as formações proporcionadas pela escola. Ainda afirma que é ativo em dois grupos de estudos:

...um de professores de todas as áreas, onde dialogamos bastante sobre as nossas práticas de sala de aula e outro que é especificamente para professores de História que foi organizado pela Rede Conectando Saberes e a educação comprou a ideia e está sendo oferecido pelo Ceforr (P1, 2020).

Verificamos a importância da instituição formativa, como no caso o Ceforr, pois faz diferença na perspectiva do professor. O participante destaca que são discutidas temáticas como “a prática da sala de aula” e “metodologias ativas”. Os momentos de formação contribuem para a dinamização das ações dos professores. Como ficou evidenciado nos dados da pesquisa, o período da pandemia levou os participantes a buscar, cada dia mais, o aprimoramento de suas práticas, por meio de cursos à distância, principalmente.

Reforçando o que foi pontuado na seção anterior, P2 diz que “a FCC são cursos que podem ser oferecidos na escola e em outros lugares que nos mostram as novas formas e maneiras de serem conduzidos o processo de ensino-aprendizagem e que nos fazem refletir e melhorar cada dia mais nossa prática pedagógica”. Não há como pensar a formação do professor sem a transformação de sua prática, não faz sentido.

A formação continuada de P3 acontece “no ambiente escolar, nas horas de retornos pedagógico, e atualmente muito por meio de Lives educacionais”. O professor apresenta um posicionamento bastante realista, pois diz que quanto às “mudanças ou transformação da minha prática docente, vejo como uma possibilidade mediana”. Ele justifica tal posicionamento ao fato de estarmos “presos as práticas antigas, digo tradicionais, preocupados só com resultados”. Percebemos aqui uma dificuldade do participante em mudar sua prática ou, até mesmo, em acreditar que é possível mudá-la.

Para P4, houve mudanças, por conta da pandemia, na forma como acontece a sua formação. “O que antes acontecia nos encontros pedagógicos da escola, agora é feito a distância, por meio de *lives*”. Ele reflete que “nos encontros pedagógicos são discutidas práticas e somente as vezes por solicitação de nós professores”. Estes momentos são considerados por ele como de grande importância. Aponta ainda a falta de investimentos do poder público na formação continuada dos professores e os gastos extras que têm para ter aperfeiçoamento, “pois queremos melhorar a nossa prática nas áreas que atuamos, além de também contar para o nosso plano de cargos e salários”.

De forma muito clara, P5, P6 e P7 apontam que “as suas formações acontecem na escola, retornos das reuniões pedagógicas, cursos *on-line*, *lives* e outros locais que ofertam cursos de capacitação”. Para P5, “as possibilidades de transformação, acredito que a convivência diária com os alunos e os cursos e minicursos que engrandece a nossa formação”. Com isso, haverá melhoria na sua metodologia e no seu desempenho profissional. Já para P6 “as possibilidades são grandes, porque por meio dela é possível a utilização e a interação de novas práticas pedagógicas”. Para P7 “a transformação acontece a partir da aquisição de mais conhecimentos”, pois eles “fundamentam minha prática escolar e eu procuro melhorar minha atuação”.

Aos gestores, foi feita uma questão aproximada daquela discutida anteriormente, “como acontece a Formação Continuada e quais as possibilidades de transformação da prática do professor, considerando a realização dessas formações no espaço escolar em que você atua?”

Para GE1, a FCC até 2019 era realizada em “reuniões dentro do espaço escolar bem como a que a Seed proporcionava inúmeras formações aos professores”. Com a Pandemia, essas formações tomaram força pelas Lives e “vimos professores que outrora sequer mal sabiam utilizar tecnologias hoje hábeis blogueiros educacionais”. Por seu turno, GE2 diz que “sempre que o professor busca a formação continuada e contínua”, melhora a qualidade das suas aulas. Ademais, GE3 complementa que as formações acontecem mensalmente na unidade escolar e através do centro de formação Ceforr, porém com as aulas remotas os professores buscaram uma rápida formação sobre os meios digitais, como deixar a aula ser mais atrativa.

O próximo questionamento no grupo focal foi “de que forma os professores da escola registram as suas práticas pedagógicas?” Zabalza (1994, p. 184) “ao escrever sobre sua prática o professor aprende e (re)constrói seus saberes. (...) os diários permitem focar as análises nos fatos ocorridos a partir da integração das dimensões referencial e expressiva”. A princípio, a proposta da pesquisadora era perceber se havia uma perspectiva de atuação de professores pesquisadores, mas os resultados nos mostraram que 9 dos 10 participantes citaram “caderno de plano” como uma forma de registro. Já 8 deste total apontaram o diário de classe como uma das formas dos professores registrarem suas práticas pedagógicas. Zabalza (1994) afirma que, ao escrever o diário, os professores reconstruem suas ações, explicitam simultaneamente o que são suas ações e qual a razão e o sentido que atribuem a tais ações.

Já P1, P2, P6 e GE1 citaram a fotografia como uma das formas de registro. O vídeo, por seu turno, foi citado por P1, P6 e GE1. Este gestor ainda acrescentou que um grupo de professores se uniu para a elaboração de um artigo. P7 e GE3 indicaram que a ficha também é uma forma dos professores registrarem as atividades. É essencial que observemos o que aponta Freire (1996), para ele a escrita reflexiva é uma arma de apuração do pensar. E, para fazê-la, é preciso reservar tempo. Não é uma tarefa fácil registrar suas ações pedagógicas, mas o resultado que é possível colher é imensurável. Para reforçar, Weffort (1996, p. 41) confirma que

“mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo”.

Ao serem questionados sobre qual o processo de Formação Continuada e Contínua que a escola desenvolveu para os professores nos últimos dois anos, os participantes responderam conforme apontamos adiante. P1 esclarece que as formações acontecem por meio dos encontros pedagógicos que são realizados quinzenalmente. Nos últimos, tiveram discussões sobre a BNCC e a prática pedagógica em relação à inclusão. Neste ano, em especial, tem se discutidos nos encontros, alternativas de se fazer acontecer da melhor forma as aulas remotas. E participados dos momentos de FCC oferecidos pela Seed. P2 diz que a formação continuada na escola é feita nos encontros pedagógicos quinzenais. Já P3 responde que as reuniões com palestras de profissionais de áreas afins, e mesa de debate das experiências de cada professor em sala. Incentivo de cursos EAD são práticas que acontecem na escola.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...] A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2010).

Em prosseguimento, P4 indicou que o processo de Formação Continuada é feito nos encontros pedagógicos e cursos ofertados pelo Ceforr. E durante a pandemia, não houve formação continuada. O que está acontecendo são encontros virtuais para buscarmos soluções de melhoramos e garantirmos cada vez mais as aulas remotas aos alunos. Ou seja, estamos sempre discutindo os caminhos. P5 reforça que a formação acontece através de plataformas on-line e do centro de

formação para professores (Ceforr). Já P7 afirma que a escola oferece várias capacitações no retorno de acordo com as necessidades maiores da escola.

Para os gestores, GE1 vê como de modo formal pelas reuniões, *Lives* e palestras e informais, pois o próprio ser humano adquire novas habilidades sempre, em conversas com colegas tendo novos Projetos. Para tanto, ele cita como foi a reunião da Sala do Multifuncional, onde debateram aluno a aluno suas competências e habilidades etc. Já GE2 aponta as Reuniões pedagógicas, rodas de conversas, capacitações ofertadas pela Seed. Por fim, GE3 revela que as formações acontecem com profissionais específicos como: psicólogos, procuradores; conselheiros tutelares; médicos; e professores por área do conhecimento.

Dessa forma, é necessária atenção, pois a Formação Continuada e Contínua de professores precisa estar, preferencialmente, voltada para a escola, por ser este o espaço de contato, de convivência e de comunicação entre os profissionais que ali trabalham. Ficou evidenciado que a escola é o espaço de trabalho do professor, ou seja, é nesse contexto que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e, certamente, as possibilidades de encontrar soluções

Em relação ao próximo questionamento, os participantes falaram sobre “a importância dos registros e vivências para sua prática pedagógica”. P1 afirmou que:

Os registros e vivências são de extrema importância, pois além de provas materiais de minha prática diária, também possibilitam que forme material para que possa expor ou usar como base de escrita futura. Também me ajuda bastante formando um banco de dados para futuras consultas, contribuindo com minhas atividades diárias (P1,2020).

Da mesma forma, P2 confirma que registrar nossa prática “é importante porque podemos ler, refletir e sempre que necessário mudar nossa forma de desenvolver as habilidades em sala de aula”. Enquanto isso, P3 reflete que com essas informações registradas, “é possível verificar os erros e acertos na prática pedagógica e com elas traçar novos métodos”. P4 acrescenta que os registros:

Revelam o que fazemos, comprovam nossa rotina diária. Daí sua importância vem como um caminho para nossa reflexão e melhora. Neste período, por exemplo, meus registros tem evidenciado o quanto tenho buscado me adequar a essa nova realidade, tenho percebido que eu até me desenvolvi nos aspectos tecnológicos e também apoio e atendo aos meus alunos e pais pelo meu WhatsApp particular”. Mas minha

preocupação com meus alunos é muito grande porque não sei como eles estão se redescobrendo (P4,2020).

Os gestores vão na mesma direção dos posicionamentos dos professores, GE1 reforça que só aprende quem vivencia, quem faz. Com isso, registrar no nosso caso é de suma importância, pois são práticas valiosas que não podem se perder e ter sempre aquele suporte metodológico e científico. Para GE2 “o registro é importante para reflexão sobre a sua prática docente”.

Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido, o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (WEFFORT FREIRE, 2011, n.p.).

Com isso, observamos a necessidade e a importância da mudança da prática a partir da Formação Continuada e Contínua daqueles que fazem a escola acontecer. Como veremos adiante, a relação entre a prática e a formação dos professores na escola.

3.3.3 A prática e a Formação dos professores na escola

No 3º dia de Live do GF, realizada no dia 06/12/20 das 19h30 às 20h15, pelo Google Meet, o objetivo foi identificar como acontece a transformação da prática docente a partir da Formação Continuada e Contínua e como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na Formação Continuada e Contínua desenvolvida na escola. Neste sentido, a percepção foi a do reconhecimento da transformação do docente a partir da FCC. Não é uma tarefa fácil, pois em geral os docentes voltam mais a sua atenção para o próprio fazer pedagógico e desviam a atenção para o fazer-se professor, por meio da formação, da informação e, principalmente da transformação de suas práticas pedagógicas.

[...] envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. Não se trata absolutamente de uma tarefa fácil, mas, com certeza, é muito bonita! É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro. Tudo isso pede, pois, do professor uma revisão de compreensão de sua atividade e de sua atitude profissional (VASCONCELLOS, 2007, p. 48).

Ao serem perguntados se já publicaram algum trabalho relacionado a sua prática docente, P1 diz que já escreveu um artigo de um assunto que estava sendo trabalhado em sala de aula com os alunos, contudo sobre a própria prática de atuação tem projetos para esta finalidade, mas até agora só discutiu e submeteu resumos em seminários e eventos de prática docente relacionados ao Pibid. No entanto, P4 afirma ter escrito quando era acadêmica de Geografia, à época fez um trabalho com seus alunos e publicou. Por outro lado, P2, P6 e P7 não tiveram a oportunidade de transformar as suas práticas em um texto científico. Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Os professores participantes da pesquisa foram questionados se acreditam na Formação Continuada e Contínua dentro da escola. P1 acredita, pois pode alinhar a prática com a teoria. “Ao longo dos meus anos de experiência, pude perceber que, se a gestão da escola se comprometer com a formação continuada e contínua e necessidades de seus professores, podem haver contribuições bastante significativas”.

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada com um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 28).

Para P2 também é possível, visto que ele, com a prática da formação continuada na escola já reviu, refletiu e melhorou a sua prática pedagógica. Então, “quando o conhecimento é compartilhado, bem direcionado e conduzido por pessoas que saibam coordenar e tem domínio do assunto se tornam momentos ricos e de extrema relevância”. Por conseguinte, P4 concorda com os outros participantes citados, mas percebe que ao nos deparamos com essa nova forma de fazer educação, percebe quanto estamos necessitados de formação continuada de verdade, e não só de encontros para discutir assuntos de forma isolada. É fato também que precisa haver mais investimentos para essas formações dentro da escola.

Na escola, discutimos assuntos concretos de nossa prática pedagógica. Só tem que ser melhor preparadas e organizadas, é o que afirma P5. [...] a formação

é o processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam. Deixa, portanto, a formação continuada de ser simplesmente a complementação da inicial (PORTO, 2000).

Consideramos de fundamental importância a construção, discussão e partilha entre todos os envolvidos na vida da unidade escolar, de um projeto pedagógico que expresse e operacionalize concepção e proposta educacionais mais amplas, a partir das quais se possa:

a) explicitar o que se quer atingir com o trabalho pedagógico e por que; b) definir o perfil de cidadão a ser formado; c) ter claras as dificuldades e limitações, bem como as possibilidades da escola; d) definir como e com quais conteúdos trabalhar; e) estabelecer o papel de cada profissional na consecução dos objetivos e efetivação do projeto (MARIN *et al.*, 2000, p. 16).

Quanto aos participantes da pesquisa, P1 afirma que os assuntos trabalhados na FCC na escola são extremamente importantes, visto que contribuem para sanar os problemas vividos na prática escolar. P2 indica que todos os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem são importantes e devem ser discutidos na FCC. Nesse sentido, P4 alerta para que os assuntos sejam direcionados para uso direto de aprendizagem do aluno sim, mas, se forem para a qualificação profissional pessoal, pensa que ainda é muito deficitário.

[...] a possibilidade da auto formação realizada no contexto escolar – considerada como espaço estimulador da investigação, da criticidade: condições ou características essenciais da formação prática pedagógica dialética, reflexiva, inovadora, entendendo-se que a mudança não ocorre por força de um estudo legal (PORTO, 2000, p. 26).

Em prosseguimento, os docentes responderam se consideram que a FCC pode transformar sua prática pedagógica. P1 disse que certamente, pois a sua prática foi transformada e vem sendo até hoje por este processo. Esses momentos de FCC, nos faz perceber os nossos desafios, nossas dificuldades e ao refletir junto com os demais colegas sempre nos acrescenta algo novo e interessante que antes não víamos, principalmente por entendermos a educação como algo em movimento e nunca estática.

Neste sentido, P2 concorda plenamente que a FCC contribui para a prática dos docentes, pois quando são bem direcionadas ajudam a refletir, repensar e mudar a prática pedagógica. Afirma que hoje sua prática é totalmente diferente de anos atrás. O tempo muda o tempo todo, e estas formações propiciam essa reflexão

e, assim, busca formas de melhorar a prática pedagógica e se transformar dia a dia. Para P4, a FCC transforma quando realmente trabalha-se nos encontros assuntos voltados para a prática de atuação e ação no dia a dia. E refletir sobre os desafios e enfrentamentos da profissão. Então, buscar transformá-la por meio da reflexão é o caminho. Diz que há uma grande necessidade de refletir sobre a teoria para justificar a ação pedagógica para adquirir novos conhecimentos.

Os professores foram solicitados a se posicionarem sobre as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica, nos momentos de FCC. Se contribuem para que essas informações sejam eficientes. P1 se posicionou de que às vezes sim e outras não. “Sinto falta de temáticas mais ligadas à prática em si”. De acordo com P4, se forem direcionadas aos objetivos de discussões de ideias que eles querem alcançar conosco, sim! Mas na hora da prática com o aluno, não usa materiais necessários para ministrar uma aula com qualidade, recursos como a internet, computadores, e fazer visitas de campos com as turmas, então há uma frustração, pois estes saberes tornam negados aos alunos.

Em síntese, afirmamos a necessidade de se trabalhar com o professor no interior da escola, visando condições de melhoria do conhecimento e intervenção em sua prática diária, por meio do enfrentamento dos problemas específicos de cada realidade escolar (MARIN *et al.*, 2000).

A próxima questão apresentada foi “você acha que a FCC em sua escola contribui mais para você que uma FCC que acontece em outros espaços?” P1 acredita que ambas contribuem de forma diferente. “No espaço da escola são mais voltadas para as demandas relacionadas à minha realidade de trabalho. Em outros espaços contribuem para minha formação enquanto profissional”. Acredita que “ambas são de extrema importância e estão associadas”. P2 diz que sim, na grande maioria, pois a FCC por sua natureza, dialoga “com aspectos bem específicos do dia a dia da escola. Enquanto que as FC em outros espaços são mais gerais e abrangentes. Todavia, as duas formas são necessárias e importantes”.

Em evidência, P4 acredita que precisamos de um processo de FCC mais dinâmico e criativo e P5 afirma que depende muito da forma e do que for o assunto da formação continuada. Cada uma tem sua relevância. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais,

nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

É chegada a hora dos participantes se posicionarem, especificamente, sobre a FCC que acontece na sua escola, por isso que foi questionado se ela auxilia na prática docente. P1 responde afirmativamente e justifica que nos últimos três anos “temos discutido bastante a BNCC”. Acrescenta ainda que sente falta de uma linguagem mais alinhada em relação à BNCC na prática. Todos os outros concordaram com P1, mas destacamos P4 que fala que as formações devem ter objetivos mais voltados para nossa prática docente, para o enfrentamento dos desafios etc. Outro destaque o que diz P6, que “reflete sobre as formações de 2020 que tem sido legal e enriquecedora, no sentido de que buscamos muito ajudar uns aos outros, para aprender a lidar com as tecnologias e atender a todos os alunos”.

Você se sente realizado, enquanto professor(a), trabalhando nesta escola? Este foi mais um questionamento feito aos professores, P1 diz que “na maioria das vezes sim. “É claro que ocorrem situações que por vezes geram empecilhos à minha prática pedagógica, me gerando frustração e desânimo”. Mas, no geral, diz “me sinto realizada, pois vejo a diferença do trabalho em equipe na formação de meus alunos”. Para P4 “pelo que eu posso fazer no momento dentro das minhas possibilidades sim, todavia não está sendo disponibilizado nenhum recurso para que possamos apresentar o nosso melhor, estamos apenas com a cara e a coragem investindo com os nossos recursos próprios nesse novo processo de fazer acontecer”. Libâneo e Pimenta (1999, p. 261) afirmam que: “[...] reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social”. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua prática docente.

3.3.4 A gestão escolar, os registros e a Formação na escola pesquisada

Você tem conhecimento de algum professor da escola que já publicou algum trabalho relacionado a sua prática docente? [...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores

e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Em resposta à pergunta inicial GE1 fala que sim e aponta as professoras Ana, que atua como auxiliar de alunos AEE, e Herika, com o projeto só Valle História com o Programa que foi usado com seus alunos na Pandemia. As outras duas gestoras também citaram somente as mesmas professoras. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada (FREIRE, 2005).

Ao serem indicadas a responder “como você acredita que a formação continuada e contínua deve acontecer dentro da escola?” GE1 diz acreditar que sempre de forma a sanar as necessidades do profissional ou das demandas daquela situação ou vivência. De outro modo, GE2 indica que sempre buscando realizar de forma a atender as necessidades dos professores e da melhoria do processo de ensino. Já GE3 Entende que as FCC devem acontecer com vista a qualificar e preparar os professores para atender aos seus alunos sempre buscando dar o seu melhor. Para Nóvoa (1995, p. 16), as narrativas, revelam a construção de um “processo identitário” enquanto “um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Formar-se integralmente significa “aprender e se transformar a partir de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (ANTUNES, 2014, p. 78). Para responder à questão: quais foram os assuntos trabalhados na FCC dentro da escola? As gestoras apontaram que: GE1 destaca as temáticas Socioemocionais; AEE; Legislação ACRE; Projetos de Orientação para a Feira de Ciências; Saúde; e CRAS. GE2 atualiza a necessidade de conhecermos com mais profundidade os documentos oficiais da educação brasileira e destacou os temas: Planejamento, BNCC, legislação educacional, LDB, ECA, formação continuada, entre outras.

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e

aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que “o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico” (WEFFORT, 1996, p. 44).

Na sua opinião como a FCC pode transformar a prática pedagógica docente? A inovação educativa tenta tocar esse emaranhado, buscar suas virtualidades nesse campo de práticas, diálogos e rituais de que são agentes os sujeitos do ato educativo. “Aí os professores, os alunos e as famílias se redescobrem e redescobrem a escola, reinventando os conteúdos. A escola passa a ser mais rica em saberes. A visão do currículo se alarga, incorpora novas dimensões” (ARROYO, 2001, p. 161).

Para GE1 diz que acredita totalmente, pois existe a necessidade de inovação sempre para que se chegue ao aluno. Em sua resposta, GE2 revela que “o educador atualizado e em formação ininterrupta se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações, assegurando um ensino de qualidade”. Já GE3 levanta a questão das atualizações, pois muitos de nossos professores não tinham prática ativa na escola.

Na última questão foi perguntado de que forma as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica, nos momentos de FCC, contribuem para sua eficiência?

O participante GE1 responde que “as estratégias adotadas são de incentivo para que o profissional não fique estagnado”. GE2 diz que a equipe pedagógica deve acompanhar todo o processo de FCC, realizando reuniões com os professores sobre práticas pedagógicas, orientar no planejamento das aulas, discutir critérios e instrumentos de avaliação, ajudando assim, o professor a pensar como organizar, propor e encaminhar o conteúdo que ele sabe junto aos alunos.

A proposta de discutirmos a relação entre a escola, a formação continuada e a vivência dos professores foi o que caracterizou este capítulo. Os registros e manifestações dos participantes coletados pela pesquisa demonstram que é possível utilizarmos a escola como um espaço de formação e que os professores e gestores querem isso, para além do que está garantido nos documentos oficiais. Os professores desenvolvem um trabalho reconhecido na escola pesquisada e trilham um caminho de reflexão crítica sobre a realidade que possibilita a transformação de suas práticas. Não é o que podemos considerar como ideal, mas é a criação de oportunidades, que devem ser incentivadas e ampliadas com o apoio de todos que

fazem a escola. Ademais, os docentes não devem ficar somente nos registros comuns de suas atividades, mas devem ampliá-los para que seja possível divulgar as ações pedagógicas por meio de eventos e produções científicas. O professor não é um mero “ensinador”, ele é um profissional que faz, reflete sobre o que faz, constrói possibilidades e se transforma a cada nova oportunidade. Com isso, está claro que os docentes precisam de oportunidade, apoio e acompanhamento para as sonhadas mudanças se tornem realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da pesquisa o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores de uma escola estadual de Boa Vista (RR): vivências necessárias para a transformação da prática docente, mediado das literaturas sobre a temática em questão, ficou constatado que o sucesso do processo de formação continuada no contexto da reflexão crítica de professores de forma contínua tendo a escola como *lócus* da pesquisa, demanda, a priori, um conjunto de ações planejadas e bem coordenadas, além de um empenho epistemológico e motivacional.

A pesquisa bibliográfica demonstrou a relevância da Formação Continuada e Contínua como caminho para superação das dificuldades e problemas encontrados no contexto escolar, de maneira a realizar um processo de reflexão crítica sempre articulando a teoria e a prática, como elo principal para o fortalecimento da ação concreta do professor e como aprimoramento da formação inicial.

Os professores participantes da pesquisa participam de atividades de Formação Contínua e Continuada no âmbito da escola e fora dela. Para os autores estudados e os participantes da pesquisa, o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores, desenvolvido na escola campo da investigação, contribui significativamente para transformação da prática dos docentes. Eles conseguem perceber e já caminham para a etapa de melhoria na formação e a constante partilha dos conhecimentos com os outros professores da escola.

Há uma limitação nas formas de registro das atividades dos professores, como foi demonstrado na pesquisa, eles utilizam poucos instrumentos para registrar suas atividades e somente alguns conseguem transformar esta prática em uma divulgação científica. A aproximação daquilo que acontece na escola com a academia é uma grande possibilidade de transformação das práticas dos professores, não que serão considerados os melhores, mas terão as melhores condições para acessar as informações e aprimorar os conhecimentos, como consequência a ampliação da formação e da visão de mundo.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, ele foi atingido, pois foram descritas as Formações Continuada e Contínua dos participantes e trouxemos um aprofundamento da legislação educacional brasileira a respeito da temática. Da mesma forma, foi proporcionado um diálogo entre as literaturas acerca da temática.

Assim, ficaram esclarecidos o que é e como acontecem as formações citadas; como é possível trabalhar a autoformação e a formação coletiva no espaço escolar e fora dele.

Os participantes da pesquisa contribuíram com a demonstração de seus processos de Formação Continuada e Contínua, garantindo que o segundo objetivo da pesquisa fosse atingido. Além disso, foram levantadas algumas possibilidades e indicações para que os professores transformem suas práticas, ampliem sua visão crítica e desenvolvam o pensamento crítico-reflexivo. Não resta dúvida de que ainda há carências no campo da formação dos professores, mas há certezas de que todos querem transformar essa realidade.

A pesquisa propiciou a identificação de como são realizados, no contexto escolar, os registros das vivências da prática docente. Neste item, como já citado, há limitações, pois é necessário ampliar os instrumentos de registro, não necessariamente com instrumentos de última geração, mas com a criatividade necessária ao professor pesquisador, ao professor que quer ver sua prática registrada e divulgada, como uma maneira de aprender mais e de levar esse conhecimento aos seus alunos. Desse modo, todos objetivos da pesquisa foram atingidos e ela servirá de estímulo para que outras unidades escolares conheçam e sejam instigados a investigar suas realidades.

Dessa forma, destacamos como resultados:

- a) A escola seja considerada, cada vez mais, como um espaço de formação continuada;
- b) Os professores compreendam a importância da formação continuada e contínua na escola como um caminho para a transformação de suas práticas pedagógicas;
- c) A utilização do registro das vivências dos professores sirva para o fortalecimento da relação teoria e prática e de incentivo para que se tornem pesquisadores;
- d) E devido a importância da pesquisa, que ela sirva como referência para que as práticas apresentadas sejam adotadas em outras unidades de ensino.

Ficou evidenciado, também, que o processo de formação dentro da escola deve objetivar sua realização a partir da contextualização concreta existente na realidade em que o professor está inserido. De maneira a vislumbrar a solução dos desafios diários, compartilhando os sucessos e as fragilidades com seus pares de

trabalho, pensando coletivamente sobre a problemática, buscando fundamentos em estudos teóricos, socializando e trocando ideias, sempre visando a reflexão crítica no contexto da ação-reflexão-ação da prática auto avaliativa do professor, de forma a possibilitar o desenvolvimento e constituição da autonomia do docente no espaço da sala de aula, da ressignificação da sua prática e da postura transformadora do professor.

Deste modo, acredita-se que ao refletir sobre a temática abordada e vislumbrar o resultado do objeto investigado, este resultado torna-se o ponto de partida para outras discussões com relação ao tema e também um estímulo maior para novas reflexões e continuidade dessa ação. Seguramente, a melhoria da Formação Continuada e Contínua realizada de forma a propiciar a prática dialógica da reflexão crítica da realidade em que o professor está inserido, oferece a ele novos olhares e contribuirá para uma visão mais clara na perspectiva de uma educação mais eficaz tanto de ensino quanto de aprendizagem, direcionando a novos caminhos para a construção de políticas institucionais que valorizem e priorizem o desenvolvimento dos docentes.

Com esta exposição, espero poder contribuir com a proposta de Formação Continuada e Contínua para os professores da Rede Estadual de Ensino, tendo em vista a grande relevância desta ação no atual contexto educacional e principalmente no âmbito desta discussão. Assim sendo, encerro estas considerações, na certeza de que não posso parar com pesquisa por aqui, pois este fim, representa um excelente recomeço.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 01-52
- BARBIER, René. *A pesquisa ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 06/04/2018 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 10 Órgão: Ministério da Educação / Gabinete do Ministro. Acesso em: 06 nov. 2019.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2007.
- CANDAU, Vera Maria F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDAU, Vera M. A Didática Hoje: uma Agenda de Trabalho. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, DP& A, 2000, p.149-160.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-68.

CARDOSO, Alana A., DEL PINO, Mauro A. B. e DORNELES, Carolina L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardiffe Gauthier**: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Anped Sul, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da Formação Continuada Docente**. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina, Paraná, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, v. 20, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 07 ago. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

FERREIRA Júlio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FERST, Ênia Maria. **Relação CTS no contexto da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia**. Orientadora: Cleusa Suzana Oliveira de Araujo. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - REAMEC, Manaus, 2016.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. 2005. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE WEFFORT, Madalena. **Observação, Registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2011. Disponível em: <http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html> . Acesso em: 10 dez. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/451/582>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. In: **1º FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO**, 28 a 30 jul. 1994. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0025>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GALVÃO, Antonio Mesquita. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **A formação dos docentes**: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa na proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 12 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUEDES, Edson Carvalho; COSTA, Débora de Souza; LINS, Lívia Maria Montenegro. **Formação continuada de professores(as)**: marco legal, conceitos e significados. 2014. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/formacao-continuada-de-professores-as-marco-legal-conceitos-e-significados.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezelo. **Grupos de foco**: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de Bibliotecas da USP. Orientador: Daniel Augusto Moreira. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Alda Junqueira *et al.* Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 4, p. 15-24, março de 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644052/11496>. Acesso em: 16 set. 2020.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João Del-Rei, jun. 2006. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Resumo_Pesquisa-Acao_e_Etnografia.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão de professor**. Porto editora. Ano. 1999.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. *In*: CATANI, Denise B.; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11-31.

PAULA, Jussara de; MARQUES FILHO, Adair; CERQUEIRA, Leandro Moura de. **A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como elemento de otimização das competências profissionais em organizações que compõem o arranjo produtivo de confecções de Jaraguá-Goiás**. Jaraguá: [s.n], 2014. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/34/2012_34_4082.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO, Y. da S. Formação continuada e prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000. p 11-37.

PPP: **Projeto Político Pedagógico** da Escola Estadual Euclides da Cunha. Boa Vista-RR, 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416>. Acesso em: 06 out. 2019.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Secretaria de Estado da Educação, Roraima, 2019a.

RORAIMA. **Resolução 01/2019**. Conselho Estadual de Educação de Roraima. 2019b.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Orientador: José Batista Neto. 2010. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, vol. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 19 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Wiusilene R; TREBIEN, Marlise M; FERST, Ênia M. As exigências epistemológicas das dez competências gerais da BNCC e as possibilidades de formação continuada. XVIII SEINPE. Seminário Interdisciplinar de pesquisa e pós-graduação em Educação: "Formação de Professores/as: História, Políticas Públicas e Desafios Contemporâneos". **Caderno de artigos completos** – Comunicação Oral. Manaus, 2019. p. 970-984.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão da interação humana. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de Transformação. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WEFFORT, Madalena Freire (Coord.). **Observação, registro, reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro do Questionário

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

Apêndice C - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice E - Planilhas de Acompanhamento dos Encontros Virtuais

Apêndice F - Análise da Realidade Externa e Escolar

Apêndice G - 2ª Live do GF

Apêndice H - 3ª Live do GF

Apêndice I - 4ª Live do GF

Apêndice A - Roteiro do Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



A presente pesquisa de campo fundamentada na pesquisa qualitativa com a abordagem do Grupo Focal, o qual objetiva coletar a opinião dos senhores e senhoras professores e equipe gestora, para fundamentar a realização da investigação sobre: O processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha: vivências necessárias para a transformação da prática docente. O questionário tem um caráter semiestruturado e as respostas serão analisadas de forma qualitativa.

Objetivo geral da pesquisa:

Analisar em que medida o processo de formação continuada e contínua dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências.

1. Dados de identificação:

Nome do Professor (a) _____

Formação: _____

Área de atuação: _____

Sua idade está entre: () 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () +50

Tempo docência: _____ Tempo que trabalha na Escola: _____

Trabalha em mais de uma escola: () sim () não. Se SIM, em quantas? _____

Trabalha em quantos turnos? _____

➤ Caríssimo (a) conto com vosso apoio para que escreva sua opinião a respeito das questões abaixo mencionadas:

2. ANÁLISE DA REALIDADE EXTERNA E ESCOLAR

2.1 Como você compreende a educação na atualidade?

2.2 Qual o papel da escola no contexto educacional?

3. VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO E FORA DA ESCOLA

3.1 O que você entende por formação continuada e contínua?

3.2 Qual a importância da FCC?

3.3 Em quais espaços a FCC pode acontecer?

4. VISÃO SOBRE COMO TRANSFORMAR A PRÁTICA A PARTIR DA F.C

4.1 A partir do que você entende por formação continuada e contínua, quais as possibilidades de transformação da prática do professor, considerando a realização dessas formações no espaço escolar?

5. VISÃO SOBRE OS REGISTROS E VIVÊNCIAS

5.1 De que forma o professor registra a prática pedagógica?

- a) () No diário de classe; b) () No diário de bordo; c) () No caderno de plano;
d) () Outras formas. Cite qual _____

5.2 Qual o processo de formação continuada e contínua que a escola desenvolve para os professores nos últimos dois anos?

5.3 Qual a importância dos registros e vivências dos docentes para sua prática?

Lembre-se:

Você está sendo parte de uma pesquisa.

Sua opinião é fundamental para nós, pesquisadoras!

Muito Obrigada!

Wiusilene Rufino de Souza
Pesquisadora

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



1. Você tem conhecimento de algum professor da escola que já publicou algum trabalho relacionado a sua prática docente?
2. Como você acredita que a formação continuada e contínua deve acontecer dentro da escola?
3. Quais foram os assuntos trabalhados na FCC dentro da escola?
4. Com a FCC pode transformar a prática pedagógica docente?
5. De que forma as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica, nos momentos de FCC, contribuem para que sua eficiência?

***FCC – Formação Continuada e Contínua**

Lembre-se:

**Você está sendo parte de uma pesquisa.
Sua opinião é fundamental para nós, pesquisadoras!**

Muito obrigada!

Wiusilene Rufino de Souza
Pesquisadora

Apêndice C - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sra. Diretora Flávia Andrade Coelho

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada como "O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL EUCLIDES DA CUNHA: VIVÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE", a ser realizada na Escola Estadual Euclides da Cunha, pela aluna da pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação **Wiusilene Rufino de Souza**, sob orientação da Profa **Dra Ênia Maria Ferst**, com o(s) seguinte objetivo: *Analisar em que medida o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na Coordenação Pedagógica e secretária da instituição.* Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 27 de fevereiro de 2020.

Prof. Esp. **Wiusilene Rufino de Souza**
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Flávia Andrade Coelho

Flávia Andrade Coelho
Gestora da Instituição onde será realizada a pesquisa
(CARIMBO)

Flávia Andrade Coelho
Gestora
Esc. Est. Euclides da Cunha
Dec. nº 31-P de 02/01/2019

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)

Instituição: Universidade Estadual de Roraima (Uerr) / Curso: Mestrado Acadêmico Em Educação

Título: O processo de Formação Continuada dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha: vivências necessárias para a transformação da prática docente

Pesquisadora: Wiusilene Rufino de Souza

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de autorizar a participação do profissional da Educação (Professores e Gestores) como pesquisadores deste projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica constitui-se em: ***Analisar em que medida o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, contribui para a transformação da prática docente a partir de suas vivências.***

Diante deste a justificativa desta pesquisa visa identificar no processo de Formação Continuada realizado para os professores da Escola Estadual Euclides da Cunha, de modo a analisar e verificar a forma como estes momentos de formação continuada acontecem dentro do contexto escolar, se existe o reconhecimento e a valorização da reflexão dos registros das vivências do professor como instrumento a possibilitar a transformação da prática docente.

Ao mesmo tempo que esta produção procura evidenciar a importância da Formação Continuada tendo a escola como *lôcus* desse processo, e da troca e partilha das vivências, direcionando para a reflexão da realidade no ambiente de trabalho, problematizando não apenas a sua metodologia, o currículo e os materiais disponíveis, mas a própria prática docente.

Assim sendo, o grande diferencial desta pesquisa é o fato desta ser aplicada em um contexto real para o melhor desempenho do professor que está participando do processo de formação continuada dentro da escola em que atua. Com isso, a viabilidade desta pesquisa se baseia em fortalecer a ideia dos autores que fundamentam este estudo com o pensamento de que o espaço coletivo como espaço de formação docente é alternativa de excelência para a construção, aprimoramento e atribuição de novos saberes ligados diretamente às ações dos professores e dessa forma, para a produção de um novo fazer docente.

Nesse sentido, apresentamos, em especial, a importância e a possibilidades da formação continuada de forma contínua dos professores na escola onde atuam, ser uma porta aberta para a mudança da ação e transformação positiva da prática pedagógica dos professores. Portanto, compreendemos que a análise e a socialização desta investigação se constituem numa importante contribuição para a área educacional em geral.

Para tanto, faz-se necessário desta forma, para que o estudo seja realizado visando atingir os objetivos propostos, serão convidados a participar como colaboradores ativos da pesquisa os **professores, que** atuam em sala de aula do 6º ao 9º ano, e que participam dos encontros e formação continuada oferecidos pela escola, assim como a **gestora e a equipe pedagógica**.

Dessa forma, a pesquisa será realizada com 10 (dez) profissionais da educação pertencentes ao quadro efetivo da escola *lócus* e, visando preservar o anonimato, serão, em todo o texto deste trabalho, identificados da seguinte forma: os professores serão identificados com a letra **P** seguido de números cardinais (**P1, P2,**). Da mesma forma, os membros da equipe pedagógica serão identificados pela letra **G** (gestor) seguida da inicial da sua função (**G.E** = gestor escolar; **G. P**= coordenador pedagógico e **G.O** = orientador) respectivamente.

Dessa forma a partir do método da **pesquisa qualitativa**, e da abordagem metodológica do **grupo focal** os participantes que irão colaborar com a pesquisa, estarão envolvidos de forma a **responder o questionário** e a **entrevista** bem como **participar dos encontros**, durante o processo. Os instrumentos visam: **entrevistas** para melhor conhecer e familiarizar com a dinâmica da escola e da sala de aula, **questionários semiestruturados** a aplicação desse está diretamente relacionada a temática de forma a responder o problema dessa investigação.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este REGISTRO, **em duas vias**, é para certificar que estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando assim a participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação e responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Autorizante: _____

Data: ____/____/____

Eu Wiusilene Rufino de Souza (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS n.º 466/12.

Eu Wiusilene Rufino de Souza (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Nome do Pesquisador responsável: Wiusilene Rufino de Souza

Endereço completo: Rua Áureo Crua, 774 -Bairro: Buritis

Telefone: (95) 99121 0378 /(95) 98107 2650

CEP/Uerr Rua Sete de Setembro, n.º 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas.

Apêndice E - Planilhas de Acompanhamento dos Encontros Virtuais

Planilha 1 de acompanhamento do 1º Encontro virtual do Grupo Focal

Caracterização dos participantes	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo que trabalha na escola	Trabalha em mais de uma escola? Quantas?	Trabalha em quantos turnos? Quais?
P1						
P2						
P3						
P4						
P5						
P6						
P7						
GE1						
GE2						
GE3						

Planilha 2 de acompanhamento do 1º Encontro virtual do Grupo Focal

Caracterização do Professor	1- Como você compreende a educação na atualidade?	2- Qual o papel da escola no contexto educacional?
P1		
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		
GE1		
GE2		
GE3		

Planilha de acompanhamento da 2ª videoconferência - encontro virtual do Grupo Focal

Data:		Hora:		Local: Google Meet	
Categoria: FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTINUA DENTRO E FORA DA ESCOLA					
Objetivo: Identificar como acontece o processo de formação continuada e contínua dos professores da Escola Estadual campos da pesquisa tanto dentro da escola quanto fora - em outros espaços.					
Caracterização do Professor	1- O que você entende por formação continuada e contínua?	2- Qual a importância da FCC?	3- Em quais espaços a FCC pode acontecer?	4- Como acontece a sua FCC?	
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					
GE1					
GE2					
GE3					

Planilha de acompanhamento do 3º encontro virtual do Grupo Focal

Data:		Hora:		Local: Google Meet	
Categoria: A transformação da prática pedagógica docente a partir da Formação Continuada e Contínua.					
Questão Problema: Qual a importância dos registros das vivências do professor para reflexão nos momentos de FCC e para transformação da prática docente?					
Objetivo:					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na Formação Continuada e Contínua desenvolvida na escola. ➤ Identificar como transformar a prática docente a partir da FCC; 					
Caracterização do Professor	1- Qual o processo de formação continuada e contínua que a escola desenvolve para os professores?	2- A partir do que você entende por formação continuada e contínua, quais as possibilidades de transformação da sua prática a partir da Formação Continuada e Contínua realizada pela escola?	3- Como você professor realiza os registros da sua prática docente?		
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					
GE1					
GE2					
GE3					

Apêndice F - Análise da Realidade Externa e Escolar

2. ANÁLISE DA REALIDADE EXTERNA E ESCOLAR					
3- VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO E FORA DA ESCOLA					
Caracterização do Professor	2.1 Como você compreende a educação na atualidade?	2.2 Qual o papel da escola no contexto educacional?	3.1 O que você entende por formação continuada e contínua?	3.2 Qual a importância da FCC para a sua prática pedagógica? Para EG será perguntado: Qual a importância da FCC para a prática do professor? (EG-Equipe Gestora)	3.3 Em sua opinião em quais espaços a FCC pode acontecer?
P1	<p>Atualmente é uma tarefa extremamente difícil, pois nos defrontamos cada vez mais com desafios e dificuldades em sala. As situações externas ao processo de ensino aprendizagem vêm interferindo cada dia mais nos resultados e processo de ensino. Neste contexto há uma exigência cada vez maior em relação ao professor, perpassando o simples preparo para ensinar sua disciplina, atualmente o professor necessita possuir uma sensibilidade maior em relação ao ambiente escolar, estando atento às informações e contextos que sua sala de aula produz.</p> <p>Estes são apenas algumas das diversas situações que o professor enfrenta ao exercer seu papel.</p>	<p>A escola é agente formador de extrema importância na vida e formação do indivíduo crítico, preparando-o para exercer seu papel enquanto membro de um determinado contexto social. Atualmente o papel da escola vem sendo muito confundido com o da família, o que acaba intervindo na dinâmica do processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>Seria um processo contínuo de preparo e busca por conhecimento que completem, complementem o profissional, abrindo espaço não só para lidar com suas dificuldades profissionais cotidianas, bem como superá-las.</p>	<p>É de extrema importância e necessária, visto que os profissionais que tem maior êxito no desempenho de seu trabalho, estão sempre atualizados em sua área e buscam sempre estar informados sobre os progressos e descobertas de suas áreas. Sendo assim a continuidade em seu processo de aprendizagem o faz não somente se destacar, mas evoluir enquanto profissional.</p>	<p>No caso da escola pode acontecer principalmente no ambiente escolar, visto que este deve ser onde desabrocham as principais dificuldades enfrentadas e, a formação pode trazer estratégias de como enfrentar os problemas. Contudo, esta formação não deve ficar restrita apenas a este ambiente, visto que há várias instituições que oferecem aprimoramento em diferentes níveis e áreas. O conhecimento e aprimoramento devem sempre ser buscados.</p>

P2	Na escola e cursos online oferecidos pela Secretaria de Educação	Então, vejo o papel da escola no atual contexto educacional como local primordial para o desenvolvimento das aprendizagens e saberes bem como para o aprimoramento dos conhecimentos culturais e científicos.	FCC são cursos que podem ser oferecidos na escola e em outros lugares que nos mostram as novas formas e maneiras de serem conduzidos o processo de ensino-aprendizagem e que nos fazem refletir e melhorar cada dia mais nossa prática pedagógica.	Acho muito importante os processos de FCC dentro da escola, principalmente quando a temática em discussão parte de nossas vivências e nos acrescentam subsídios que nos propiciem refletir a nossa prática de atuação e nos permite enfrentar os desafios diários com mais conhecimentos. Assim nossa ação melhora dentro da sala de aula, e nós desenvolvemos tanto como profissional quanto como pessoa, mesmo!	Acredito que em qualquer espaço que esteja destinado para esta ação com objetivos claros e bem definidos. Podendo acontecer tanto na escola qual entendo como o melhor local para estes momentos, como nas universidades, centros de FCC e outros espaços.
P3	Como um grande desafio com a busca de levar o conhecimento e criar interesses aos alunos.	Fundamental para formar uma sociedade capaz de ver e entender a atual situação social do mundo.	Entendo como o aperfeiçoamento contínuo de qualificação profissional.	Tem grande importância, para estamos sempre atualizados com novas práticas nas áreas profissionais, buscando com elas a melhor eficácia em alcançar os objetivos	Na área de trabalho-Escola, em salas virtuais em faculdades e etc.
P4	Compreendo como processo que precisa melhorar e muito desafiador.	Vejo a escola como o local de socialização do saber, assim tem um papel fundamental de orientar os alunos para a construção de competências que lhe sejam relevantes para atuar em sociedade e como pessoa honesta e digna.	Entendo como momentos essenciais para que nós professores possamos refletir sobre nossas ações e nos aprimorarmos cada vez e mais.	Para mim a FCC é importante e essencial, pois precisamos estarmos preparadas para enfrentarmos os desafios do mundo atual que se apresenta na sala de aula com os diferentes alunos. Porque quando os professores tem uma dificuldade, quando refletimos coletivamente, observamos diferentes olhares, que antes não víamos.	Na escola, nas universidades, no Ceforr, nos congressos e em qualquer espaço que seja destinado a essa ação.

P5	Compreendo como o caminho para fundamental a sociedade para o desenvolvimento de saberes e competências. Ou seja, como fundamental para todos nós	Então, a escola está diante de um desafio nunca visto ou imaginado, e nós enquanto escola, precisamos estarmos preparados para que a escola cumpra seu papel de ensinar aos alunos.	FCC entendo como um processo que propicia o nosso aprimoramento e crescimento profissional.	Muito importante, pois através dos encontros de FCC eu aprendo alguma coisa nova e vou melhorando minha prática pedagógica.	Em qualquer lugar onde os objetivos estejam voltados para esta finalidade. Porém vejo a escola como o melhor local.
P6	A escola apresenta-se cada vez mais necessária para a sociedade.	Diante de tantos desafios, o papel da escola continua sendo o de orientar aos alunos quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem, mas infelizmente temos tido que abarcar diferentes funções, as vezes até as de país.	Entendo como o caminho que nos leva ao nosso desenvolvimento e aprimoramento, para que estejamos sempre melhor preparados para exercer nossa prática de sala de aula.	Vejo como momentos de fundamental importância, pois a partir das reflexões feitas de forma coletivas, vou melhorando minhas atitudes e modificando minha prática.	Nas universidades, nas escolas, nos centros de formação e lugares apropriados para que aconteça a FCC.
P7	Para que haja uma educação de qualidade, a primeira coisa a fazer é que haja formação continuada igualitária para todos os docentes, mas isso não acontece, principalmente por questões sociais, infelizmente a educação brasileira está abaixo do esperado.	A escola tenta garantir a aprendizagem do aluno, pois para haver aprendizagem requer a participação de todos envolvidos, família, discente e docente, tudo isso envolve a busca do crescimento de seus valores, ética e a boa qualidade de ensino.	Acredito que é a busca do meu aperfeiçoamento em busca do melhorando do meu ensino e aprendizagem.	FCC consiste na qualificação do professor melhorando muito na busca de novos saberes.	Acontece no espaço escolar, em casa com cursos a distância e outros lugares que fornecem cursos de capacitação.
GE1	Desafio. Sociedade avança, transforma assim deve ser a educação no mesmo ritmo ou superior.	Escola hoje abarcou diferentes papéis tanto sociais como educacionais. Elas se fundem dentro da escola, falar de papel educacional por si só	Uma busca constante por inovação, novas práticas metodológicas acompanhar o meio é necessário.	O professor está em constante aprendizado o seu aluno a cada ano muda. Portanto temos influência da sociedade do meio das situações vividas naquele ano. O profissional tem que se ajustar as demandas novas. O	Qualquer lugar. Existe a FCC formal e a informal. Hoje em dia um bom profissional está em busca constante a Internet as novas tecnologias

		dentro de uma escola é olhar por um prisma a situação. Temos a tríade comunidade escola e funcionários. Onde o objetivo é a qualidade educacional. Mas quem faz é a parte social as pessoas. O olhar ele deve ser maior abranger o ser totalmente.		mundo não para assim como nenhuma profissão é uma busca constante.	
GE2	Na atualidade a educação é a chave do futuro de muitos jovens. A escola tem um papel importantíssimo na formação do cidadão crítico.	A escola é fundamental na formação das crianças e adolescentes, eles precisam da rotina escolar e de suas normas de convivências para desenvolver o seu lado emocional, intelectual, cognitivo, psicológico e social.	A formação continuada é um processo permanente e constante que enfatiza a formação, a profissão, a avaliação e as competências profissionais. A formação contínua o campo de trabalho do professor.	É a base para a escola de qualidade, pois qualifica, renova, reforma, inova, recicla e atualiza o profissional da educação.	Em todos os lugares e em todas as horas, pois estamos sempre aprendendo e o professor precisa trabalhar o seu lado científico, pedagógico e pessoal. Mas de forma técnica, a FCC acontece principalmente na escola e nos cursos de formação profissional.
GE3	A educação tem sido um fator determinante para auxiliares docentes bem como os docentes. Hoje podemos dizer que a educação está além do aprendizado ou conceitos, ela consegue auxiliar pessoas em situação de vulnerabilidades, depressão por exemplo.	Sabemos que a escola pode mudar vidas, e sem seus atores não há razão de existir e seu principal papel é ser instrumento para formar cidadãos.	Atualizações nas áreas afins, capacitações por área do conhecimento e cursos dentro da própria unidade	Para que o docente tenha propriedade nos assuntos correlacionados a sua atuação	Faculdades, Escolas e em ambientes que incentivem o âmbito acadêmico

Apêndice G - 2ª Live do GF

2ª Live do GF realizada no dia 04/12/20 das 16h às 17h15 no Google Meet

Objetivo da Live: Identificar como acontece o processo de Formação Continuada e Contínua dos professores da Escola Estadual, campos da pesquisa tanto dentro da escola quanto fora - em outros espaços.

Nesta Live, a ênfase foi sobre a transformação da prática docente a partir da FCC e a importância dada aos registros realizados pelos professores.

4. VISÃO SOBRE COMO TRANSFORMAR A PRÁTICA A PARTIR DA FCC				
5. VISÃO SOBRE OS REGISTROS E VIVÊNCIAS				
Caracterização do professor	4.1 Como acontece sua Formação Continuada e quais as possibilidades de transformação da sua prática como professor? Para EG, foi perguntado: Como acontece a Formação Continuada e quais as possibilidades de transformação da prática do professor considerando a realização dessas formações no espaço escolar em que você atua?	5.1 De que forma os professores da escola registram as suas práticas pedagógicas?	5.2 Qual o processo de formação continuada e contínua que a escola desenvolveu para os professores nos últimos dois anos?	5.3 Qual a importância dos registros e vivências para sua prática pedagógica?
P1	Participo de todas as formações proporcionadas pela escola, e participo ativamente de dois grupos de estudo, um de professores de todas as áreas, onde dialogamos bastante sobre as nossas práticas de sala de aula e outro que é especificamente para prof. de História que foi organizado pela Rede Conectando Saberes e a educação comprou a ideia e está sendo oferecido pelo Ceforr. Momentos ricos e maravilhosos de aprendizados que através das Lives, temos refletido sobre a prática da sala de aula, o uso das metodologias ativas, e tanto outros assuntos referentes nossa prática. Estes momentos	Eu particularmente, registro no meu caderno de plano de aulas, no diário de classe, através de fotografia as vezes em forma de vídeo.	Acontecem por meio dos encontros pedagógicos que são realizados quinzenalmente. Nos últimos temos tido discussões sobre a BNCC e a prática pedagógica em relação à inclusão. Neste ano em especial tem se discutidos nos	É de extrema importância, pois além de provas materiais de minha prática diária, também possibilita que forme material para que possa expor ou usar como base de escrita futura. Também me ajuda bastante formando um banco de dados para futuras consultas, contribuindo com minhas atividades diárias.

	de compartilhamentos de ideias e enriquecimento de trocas de experiências tem contribuído para dinamizar nossas ações. Tenho desde quando iniciou a pandemia busca aprender muito e assim tenho buscado aprimorar minha prática pedagógica. Dessa forma tenho contribuído com meus colegas e com meu próprio aprimoramento, e procurado me manter em contato direto com a produção do conhecimento atualizada.		encontros, alternativas de se fazer acontecer da melhor forma as aulas remotas. E participados dos momentos de FCC oferecidos pela Seed.	
P2	FCC são cursos que podem ser oferecidos na escola e em outros lugares que nos mostram as novas formas e maneiras de serem conduzidos o processo de ensino- aprendizagem e que nos fazem refletir e melhorar cada dia mais nossa prática pedagógica.	Registro no diário de classe, no caderno de plano, também fotografias.	A formação continuada na escola é feita nos encontros pedagógicos quinzenais.	Registrar nossa prática é importante porque podemos ler, refletir e sempre que necessário mudar nossa forma de desenvolver as habilidades em sala de aula.
P3	No ambiente escolar, nas horas de retornos pedagógico, e atualmente muito por meio de Lives educacionais. Quanto ao concernente a mudanças ou transformação da minha pratica docente, vejo como uma possibilidade mediana, pois estamos ainda muito presos às práticas antigas, digo tradicionais, preocupados só com resultados.	Registro no diário e caderno de plano.	Reuniões com palestras de profissionais de áreas afins, e mesa de debate das experiências de cada professor em sala. Incentivo de cursos EAD,	Com essas informações registradas, posso verificar os erros e acertos na prática pedagógica e com elas traçar novos métodos.
P4	Antes era na escola nos encontros pedagógicos, porém devido a essa pandemia temos feito a distância por meio de Lives. Bom, nos encontros pedagógicos são discutidas práticas e somente as vezes por solicitação de nós professores, ainda assim oferecem poucas horas para estes momentos que vejo como de grande importância. A verdade é que os órgãos públicos não investem de forma adequada na formação continuada dos professores. Fato que acaba acarretando gastos extras a nós professores se quisermos nos aperfeiçoarmos. Pois querermos melhorar a nossa prática nas áreas que atuamos,	No diário de classe e no meu caderno de plano de aula.	O processo de Formação Continuada é feito nos encontros pedagógicos e cursos ofertados pelo Ceforr. E durante a pandemia, não houve formação continuada. O que está acontecendo são encontros virtuais para buscarmos soluções de melhoramos e garantimos cada vez mais as aulas remotas	Bem os registros revelam o que fazemos, comprovam nossa rotina diária. Daí sua importância vem como um caminho para nossa reflexão e melhora. Neste período por exemplo meus registros tem evidenciado o quanto tenho buscado me adequar a essa nova realidade, tenho percebido que eu até me desenvolvi nos aspectos tecnológicos e também apoio e

	além de também conta para o nosso plano de cargos e salários, e tudo tem que sair do nosso bolso... mesmo já pagando impostos altíssimos.		aos alunos. Ou seja, estamos sempre discutindo os caminhos.	atendo aos meus alunos e pais pelo meu WhatsApp particular. Mas minha preocupação com meus alunos é muito grande porque não sei como eles estão se redescobrando. Ao observar meus registros verifico que essas dificuldades enfrentadas e o desafio de ajudar o nosso aluno a aprender faz com que sigamos em frente aprendendo a desenvolver novas práticas e conhecimentos adquiridos e repassados como ferramentas do saber.
P5	Na escola e cursos online, Lives na minha área de atuação. Quanto as possibilidades de transformação, acredito que a convivência diária com os alunos e os cursos e minicursos que engrandece a nossa formação. Através da formação contínua aprendemos a melhorar cada vez mais nossa metodologia e desempenho profissional.	No diário de classe e caderno de plano.	Através de plataformas on-line e do centro de formação para professores-Ceforr.	Entendo que seja melhorar meu desempenho profissional.
P6	Nós retornos das reuniões pedagógicas. As possibilidades são grandes porque por meio dela é possível a utilização e a interação de novas práticas pedagógicas.	Também no diário de classe e caderno de plano, com fotos, vídeos, etc.	Formações voltados para as áreas específicas de cada disciplina e no momento atual as formações tem sido muito entorno das nossas necessidades para desenvolvermos aulas de qualidades para nossos alunos, na maioria das vezes essas acontecem de forma interdisciplinar.	Muito importante, pois é através deles que eu posso analisar e refletir para um melhoramento do desenvolvimento do ensino e aprendizagem que se encontram cada aluno e para que eu possa estar sempre melhor preparada para atuar junto aos meus alunos.

P7	Acontece tanto na escola, cursos a distâncias e outros lugares que fornecem cursos de capacitação. A minha transformação acontece a partir do momento que adquiro mais conhecimentos os quais fundamentam minha prática escolar e eu procuro melhorar minha atuação como professora.	No diário, no caderno de plano e as vezes em fichas e ou planilhas.	A escola oferece várias capacitações no retorno de acordo com as necessidades maiores da escola.	É importantíssimo, pois além de ser registrado, me faz refletir sobre minha prática.
GE1	A FCC até 2019 eram realizadas em reuniões dentro do espaço escolar bem como a que a Seed proporcionava inúmeras formações aos professores. Com a Pandemia essas formações tomaram força pelas Lives e vimos professores que outrora sequer mal sabiam utilizar tecnologias hoje hábeis blogueiros educacionais. Força de vontade interior.	Atualmente com a Pandemia utilizando tecnologias, fotos vídeos, textos. Muitos se uniram para realização de um artigo.	Formal pelas reuniões, Lives e palestras e Informais pois o próprio ser humano adquire novas habilidades sempre, em conversas com colegas tendo novos Projetos como foi "Malala" como foi a reunião da Sala do Multifuncional onde foi debatido aluno a aluno suas competências e habilidades. E etc...	Total. Só aprende quem vivência quem faz. E registrar no nosso caso é de suma importância. Porque são práticas valiosas que não podem se perder e ter sempre aquele suporte metodológico e científico.
GE2	Sempre que o professor busca a formação continuada e contínua, melhora a qualidade das suas aulas.	No caderno de Planejamento e nos diários de classe.	Reuniões pedagógicas, rodas de conversas, capacitações ofertadas pela Seed.	Sempre que o professor busca a formação continuada e contínua, melhora a qualidade das suas aulas.
GE3	Mensalmente na unidade escolar e através do centro de formação Ceforr, porém com as aulas remotas os professores buscaram uma rápida formação sobre os meios digitais, como deixar a aula ser mais atrativa.	No caderno de Planejamento e nos diários de classe e alguns tem fichas de registros.	Com profissionais específicos como: psicólogos, procuradores; conselheiros tutelares; médicos; e professores por área do conhecimento.	Orienta como posso proceder a partir dos registros

Apêndice H - 3ª Live do GF

3º dia de Live do GF realizada no dia 06/12/20 das 19h30 às 20h15 no Google Meet

Objetivo da Live: Identificar como acontece a transformação da prática docente a partir da Formação Continuada e Contínua e como são realizadas no contexto escolar as formas de registros das vivências da prática docente e como essas informações são utilizadas na formação continuada e contínua desenvolvida na escola.

Nesta Live, a ênfase foi sobre o reconhecimento de perceber a transformação do docente a partir da FCC.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES								
Caracterização do Professor	1- Você já publicou algum trabalho relacionado a sua prática docente?	2- Acredita na formação continuada e contínua dentro da escola?	3- Considera os assuntos trabalhados na FCC dentro da escola importantes?	4-Você considera que a FCC pode transformar sua prática pedagógica?	5-As estratégias utilizadas pela equipe pedagógica nos momentos de FCC, contribuem para que essas informações sejam eficientes?	6- Você acha que a FCC em sua escola contribui mais para você que uma FCC que acontece em outros espaços?	7- A FCC que acontece na sua escola auxilia na sua prática docente?	8- Você se sente realizado, enquanto professor(a), trabalhando nesta escola?
P1	Já escrevi um artigo de um assunto que estava sendo trabalhado em sala de aula com os alunos, contudo sobre a	Sim, pois pode alinhar a prática com a teoria. Ao longo dos meus anos de experiência, pude perceber que, se a gestão da escola se	Sim, extremamente. Pois contribuem para sanar os problemas vividos na prática escolar.	Certamente. Pois minha prática foi transformada e vem sendo até hoje por este processo. Esses momentos de FCC, nos faz perceber os nossos desafios, nossas	Por vezes sim, por outras não. Sinto falta de temáticas mais ligadas à prática em si.	Eu acredito que ambas contribuem de forma diferente. No espaço da escola são mais voltadas para as demandas relacionadas à	Sim, pois nos últimos três anos temos discutido bastante a BNCC. Atualmente sinto falta de uma linguagem mais alinhada	Na maioria das vezes sim. É claro que ocorrem situações que por vezes geram empecilhos à minha prática pedagógica, me gerando

	<p>minha prática de atuação tenho projetos para esta finalidade, contudo, até agora só discuti e submeti resumos em seminários e eventos de prática docente relacionados ao PIBID.</p>	<p>comprometer com a formação continuada e necessidades de seus professores, podem haver contribuições bastante significativas.</p>		<p>dificuldades e ao refletir junto com os demais colegas sempre nos acrescenta algo novo e interessante que antes não víamos, principalmente por entendermos a educação como algo em movimento e nuca estática.</p>		<p>minha realidade de trabalho. Em outros espaços contribuem para minha formação enquanto profissional. Creio que ambas são de extrema importância e estão associadas.</p>	<p>em relação à BNCC na prática.</p>	<p>frustração e desânimo. Mas no geral me sinto realizada, pois vejo a diferença do trabalho em equipe na formação de meus alunos.</p>
P2	<p>Ainda não!</p>	<p>Sim. Através da formação continuada na escola já revi, refletir e melhorei minha prática pedagógica. Então, quando o conhecimento é compartilhado, bem direcionado e conduzido por pessoas que saibam coordenar e tem domínio do</p>	<p>Todos os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem são importantes e devem ser discutidos na FCC.</p>	<p>Totalmente. Quando são bem direcionadas elas nos ajudam a refletir, repensar e mudar nossa prática pedagógica. Hoje minha prática é totalmente diferente de anos atrás. O tempo muda o tempo todo, e estas formações nos propicia essa reflexão e assim buscamos formas de melhorar nossa prática pedagógica</p>	<p>Na maioria das vezes sim.</p>	<p>Sim, na grande maioria, pois a FCC por sua natureza, dialogamos com aspectos bem específicos do dia a dia da escola. Enquanto q as FC em outros espaços são mais gerais e abrangentes. Todavia as duas formas são necessárias e importantes.</p>	<p>Na maioria das vezes sim.</p>	<p>Sim. Trabalho nesta escola por opção.</p>

		assunto se torna momentos ricos e de extrema relevância.		e assim nos transformamos dia a dia.				
P3	Não pode participar desta Lives, por falta de internet!							
P4	Sim, quando eu era acadêmica de Geografia, fiz um trabalho com meus alunos e publiquei.	Acredito sim, mas percebo que ao nos deparamos com essa nova forma de fazer educação, percebo o quanto estamos necessitados de formação continuada de verdade, e não só de encontros para discutir assuntos de forma isolada. E fato também que precisar haver mais investimentos para essas formações dentro da escola. esses governantes.	Se forem direcionados para uso direto de aprendizagem do aluno sim, mas, se forem para a nossa qualificação profissional pessoal, penso que ainda é muito deficitário.	Sim, ela transforma quando realmente trabalha-se nos encontros assuntos voltados para a prática de atuação e ação no nosso dia-a-dia. E refletimos sobre os desafios e enfrentamentos da nossa profissão. Então buscamos transformá-la por meio da reflexão é o caminho. Porque há uma grande necessidade de refletir sobre a teoria para justificar nossa ação pedagógica para adquirirmos novos conhecimentos.	Se forem direcionadas aos objetivos de discussões de ideias que eles querem alcançar conosco, sim! Mas na hora da prática com o aluno, no uso dos materiais necessários para ministrar uma aula com qualidade, utilizar recursos como a internet, computadores, poder ir fazer visitas de campos com as turmas há uma frustração, pois estes saberes tornam negados aos alunos.	Se forem direcionados para uso direto de aprendizagem do aluno sim, mas, se forem para a nossa qualificação profissional pessoal, penso que precisamos de um processo de FCC mais dinâmico e criativo.	De forma geral sim, mas precisa ter objetivos mais voltados para nossa prática docente, para o enfrentamento dos desafios, etc...	Acredito que pelo que eu posso fazer no momento dentro das minhas possibilidades sim, todavia não está sendo disponibilizado nenhum recurso para que possamos apresentar o nosso melhor, estamos apenas com a cara e a coragem investindo com os nossos recursos próprios nesse novo processo de fazer acontecer.

P5	Sim!	Sim. Porque a aprendizagem acontece de forma dinâmica, já que a escola busca formações relevantes para o nosso aprendizado.	Sim. Muito até porque a Coord. Pedagógica trás para os encontros temáticas relacionadas as nossas praticas pedagógicas.	Com toda certeza, porque detectamos nossos erros e sempre aprendemos coisas novas, e quanto mais dialogamos e refletimos nossa pratica, mas crescemos e melhoramos consequentemente transformamos nosso fazer de sala de aula.	Atende o objetivo e na maioria das vezes as informações são bem aplicadas e transmitidas.	As duas formas são importantes. Depende muito da forma e do que for o assunto da formação continuada. Cada uma tem sua relevância.	Sempre! As discussões são intensas e o envolvimento de todos favorece reflexões diferentes, assim auxiliando na minha prática.	Sim.
P6	Não.	Muito, poque dentro da escola discutimos assuntos concretos de nossa pratica pedagógica. Só tem que ser melhor preparadas e organizadas.	Por vezes sim, quando o assunto tem haver como nossa pratica. Agora quando só é para cumprir agenda, não!	Acredito sim.	Assim, não tem muitas estratégias nem dinâmicas diferenciadas, o assunto é exposto, acontece algumas reflexões e pronto.	As vezes sim, as vezes não. As duas tem seu valor, contudo as de fora da escola sempre tem uma preparação melhor. As da escola quando refletimos nossa pratica, são bem bacanas e importantes.	Na grande maioria sim. Como as desse ano tem sido bem legal e enriquecedora no sentido de que buscamos muito ajudar uns aos outros para aprender a lidar com as tecnologias e atender a todos os alunos.	Até agora sim!
P7	Não.	Acredito, pois a própria gestão	Sim, mas preferiria que	Pode sim, mesmo dizendo eu já fazia	Contribuem para que essas	Não. O que busco em outro	Totalmente não, mas o	Gosto muito da escola,

		e coordenação nos fornece os temas que irão ser fornecidos. Tanto dentro e fora da escola.	os assuntos abordados fossem mais específicos.	isso antes, nada melhor do que novas ideias.	informações sejam eficientes? Totalmente não, deixa muito a desejar.	espaço e mais específico.	pouco que tem, nos faz refletir sobre minha prática.	agora não me sinto totalmente realizada por várias razões, principalmente no que se compete a valorização do professor.
--	--	--	--	--	--	---------------------------	--	---

Apêndice I - 4ª Live do GF

ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA E PEDAGÓGICA Entrevista realizada no dia 05/ 12/2020 das 9h às 10h20					
Caracterização do Professor	1. Você tem conhecimento de algum professor da escola que já publicou algum trabalho relacionado a sua prática docente?	2. Como você acredita que a formação continuada e contínua deve acontecer dentro da escola?	3. Quais foram os assuntos trabalhados na FCC dentro da escola?	3 Na sua opinião como a FCC pode transformar a prática pedagógica docente?	4 De que forma as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica, nos momentos de FCC, contribuem para sua eficiência?
GE1	Sim. Duas professoras. Ana auxiliar de alunos AEE e a profa. Herika, com o projeto só Valle História com o Programa que foi usado com seus alunos na Pandemia.	Acredito que sempre de forma a sanar as necessidades do profissional ou das demandas daquela situação ou vivência.	Bem dentre tantos posso destacar as temáticas: - Socioemocionais; AEE; Legislação ACRE; Projetos de Orientação para a Feira de Ciências; Saúde; e CRAS	Totalmente. Necessidade de inovação sempre para que se chegue ao aluno.	As estratégias adotadas são de incentivo para que o profissional não fique estagnado.
GE2	Sim! Duas professoras	Sempre buscando realizar de forma a atender as necessidades dos professores e da melhoria do processo de ensino.	Os temas foram: Planejamento, BNCC, legislação educacional, LDB, ECA, formação continuada, entre outras	O educador atualizado e em formação ininterrupta se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações, assegurando um ensino de qualidade.	A equipe pedagógica deve acompanhar todo o processo de FCC, realizando reuniões com os professores sobre práticas pedagógicas, orientar no planejamento das aulas, discutir critérios e instrumentos de avaliação, ajudando assim, o professor a pensar como organizar, propor e encaminhar o conteúdo que ele sabe junto aos alunos.

GE3	Sim! As profas. Hérika e Ana Rita.	Entendo que as FCC devem acontecer com vista a qualificar e preparar os professores para atender aos seus alunos sempre buscando dá o seu melhor.	Prática socioemocional; a volta do Novo; preparo para as medidas preventivas da volta das aulas presenciais;	Em atualizações, pois muitos de nossos professores não tinham prática ativa na escola	Conseguem sanar as dificuldades encontradas no dia a dia.
------------	------------------------------------	---	--	---	---