

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

THAYNÁ RAQUEL SANTOS PINTO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE
AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS:**

uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação

São Luís

2026

THAYNÁ RAQUEL SANTOS PINTO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE
AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS:**

uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Mestrado Profissional em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

São Luís

2026

Pinto, Thayna Raquel Santos.

Política de formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede pública de ensino de São Luís: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação / Thayna Raquel Santos Pinto. - São Luís - MA, 2026.

187 f.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

1. Plano de ações articuladas. 2. Políticas de formação continuada de professores. 3. Qualidade da educação. I. Título.

CDU: 377.8.014.5(812.1)

THAYNÁ RAQUEL SANTOS PINTO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE
AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS:**
uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Mestrado Profissional em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar

Aprovada em: 27 /05 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE**
Data: 02/07/2026 18:00:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque (Orientador)

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **NADJA FONSECA DA SILVA**
Data: 03/07/2026 09:16:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA CRISTINA ALVES ALBINO**
Data: 07/07/2026 22:31:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino

Doutora em Educação

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter plantado em meu coração o sonho de realizar o mestrado, por me conceder força diante das adversidades encontradas ao longo do caminho e por ter colocado em minha vida pessoas que muito contribuíram durante essa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, pela paciência, orientação e pelas valiosas considerações, que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico ao longo de todo o programa de pós-graduação.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva e Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino, pelas importantes contribuições apresentadas durante a qualificação, as quais foram fundamentais para o fortalecimento deste estudo.

A todos os professores e professoras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que contribuíram significativamente para o meu processo formativo ao longo de toda a jornada, no PPGE.

Ao Grupo de Estudos Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalhos Docentes (GEPGEFOP-UEMA), coordenado pelo meu orientador e formado por pessoas que muito contribuíram para a minha trajetória acadêmica, iniciada ainda na graduação, momento em que o sonho do mestrado começou a florescer.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pela autorização concedida para a realização desta pesquisa nas escolas selecionadas.

A todos os sujeitos da pesquisa, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das duas escolas participantes da pesquisa, que gentilmente disponibilizaram parte de seu tempo para a realização das entrevistas.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou maior dedicação às atividades do programa. Manifesto também meu apreço por esta instituição, na qual venho construindo minha trajetória acadêmica desde a graduação.

Aos amigos que fiz durante o mestrado e que certamente levarei para toda a vida, com destaque especial para Jucineide, Afonso, Antônia e Paulo, entre outros.

À minha família, especialmente à minha mãe, Cláudia Cristina Azevedo Santos, por sempre acreditar em mim e por cuidar de mim ao longo de toda a minha rotina intensa; à minha avó, Maria da Graça Falcão Pinto, por seu constante apoio e confiança; e ao meu avô/pai, Benedito Barbosa Pinto, que faleceu enquanto eu estava no primeiro ano do mestrado, mas que

sempre acreditou que eu avançaria na vida por meio dos estudos. Agradeço também aos meus irmãos caçulas, Ian e Maria Chiara, que sempre me dão forças para seguir em frente, mesmo quando as dificuldades parecem maiores.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que me escutaram ao longo desse período do mestrado e que, de alguma forma, ajudaram a tornar essa caminhada mais leve. Entre elas, Thamillys, Joana, Gabrielly, Isaellen e Maria.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), teve como objetivo analisar se as ações da política de formação continuada de professores, implementadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), contribuem para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação em duas escolas da rede pública municipal de São Luís/MA. A pesquisa buscou compreender a materialidade dessas ações formativas no cotidiano escolar, considerando suas possíveis implicações para a prática pedagógica e para a organização do trabalho docente. No plano teórico, o estudo discute diferentes concepções de formação continuada de professores e analisa a configuração dessa política de formação a partir da década de 1990, período que marca o início de profundas reformas educacionais no Brasil sob influência de organismos internacionais, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. A análise dialoga com autores como Nóvoa (1992), Tardif e Lessard (2014), Tardif (2014), Saviani (2007), Marin (1995), Imbernón (2010); Alarcão (2022); Freitas (2018); Albuquerque (2021), entre outros. O estudo também problematiza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro de qualidade educacional, destacando como a centralidade atribuída a esse indicador tem reconfigurado a organização escolar em função do cumprimento de metas, dentro de uma lógica de responsabilização baseada em mecanismos de premiação e punição. A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e adotou como procedimentos entrevistas semiestruturadas e análise documental, e contou com a participação de duas escolas da rede pública municipal de São Luís, envolvendo 14 profissionais da educação. A análise dos dados empíricos foi realizada a partir das seguintes Categorias: concepção de formação continuada; participação versus autoria; espaços e tempos de realização dos encontros formativos; foco da formação continuada; resistência/aceitação; e contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação. Os resultados trazem evidências que a política de formação continuada tem sido percebida por parte dos docentes como uma obrigação, cujas formas de implementação são frequentemente marcadas por um caráter impositivo e por reduzida participação dos professores na elaboração das pautas e durante os encontros formativos, embora uma parte dos entrevistados reconheça que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, ainda que tenham dificuldade em explicitar de que maneira tais contribuições se materializam na prática. Por fim, o estudo traz como principal evidência, a de que a formação continuada tem sido excessivamente alinhada

às avaliações externas e distanciada das demandas concretas do trabalho educativo reflexivo e transformador. Como contribuição, tendo em conta os resultados alcançados, o estudo apresenta uma proposta de formação continuada de professores fundamentada nas perspectivas e nas necessidades apontadas pelos docentes, reconhecendo-os como sujeitos centrais desse processo formativo e principais beneficiários dessas ações.

Palavras-chave: plano de ações articuladas (PAR); políticas de formação continuada de professores; qualidade da educação.

RESUMEN

Este estudio, desarrollado en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Maranhão (PPGE/UEMA), tuvo como objetivo analizar si las acciones de la política de formación continua de docentes, implementadas por medio del Plan de Acciones Articuladas (PAR), contribuyen a la cualificación del trabajo docente, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de la calidad de la educación en dos escuelas de la red pública municipal de São Luís/MA. La investigación buscó comprender la materialidad de estas acciones formativas en el cotidiano escolar, considerando sus posibles implicaciones para la práctica pedagógica y para la organización del trabajo docente. En el plano teórico, el estudio discute diferentes concepciones de formación continua de docentes y analiza la configuración de esta política de formación a partir de la década de 1990, período que marca el inicio de profundas reformas educativas en Brasil bajo la influencia de organismos internacionales, especialmente tras la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley n.º 9.394/1996. El análisis dialoga con autores como Nóvoa (1992), Tardif y Lessard (2014), Tardif (2014), Saviani (2007), Marin (1995), Imbernón (2010), Alarcão (2022), Freitas (2018), Albuquerque (2021), entre otros. El estudio también problematiza el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) como parámetro de calidad educativa, destacando cómo la centralidad atribuida a este indicador ha reconfigurado la organización escolar en función del cumplimiento de metas, dentro de una lógica de responsabilización basada en mecanismos de premiación y sanción. La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y adoptó como procedimientos entrevistas semiestructuradas y análisis documental, contando con la participación de dos escuelas de la red pública municipal de São Luís, involucrando a 14 profesionales de la educación. El análisis de los datos empíricos se realizó a partir de las siguientes categorías: concepción de formación continua; participación versus autoría; espacios y tiempos de realización de los encuentros formativos; foco de la formación continua; resistencia/aceptación; y contribuciones de la formación continua de docentes para la mejora de la calidad de la educación. Los resultados evidencian que la política de formación continua ha sido percibida por parte de los docentes como una obligación, cuyas formas de implementación están frecuentemente marcadas por un carácter impositivo y por una reducida participación de los profesores en la elaboración de las pautas y durante los encuentros formativos, aunque una parte de los entrevistados reconoce que puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación, aun cuando presentan dificultades para explicitar de qué manera dichas contribuciones se materializan en la práctica. Por último, el estudio presenta como

principal evidencia que la formación continua ha estado excesivamente alineada a las evaluaciones externas y distanciada de las demandas concretas del trabajo educativo reflexivo y transformador. Como contribución, teniendo en cuenta los resultados alcanzados, el estudio presenta una propuesta de formación continua de docentes fundamentada en las perspectivas y necesidades señaladas por los propios docentes, reconociéndolos como sujetos centrales de este proceso formativo y principales beneficiarios de estas acciones.

Palabras clave: plan de acciones articuladas (PAR); políticas de formación continua de docentes; calidad de la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Fases para desenvolvimento de uma análise de conteúdo.....	37
Quadro 1 –	Dimensões e iniciativas do PAR para a etapa de planejamento.....	74
Quadro 2 –	Programas de formação continuada oferecidos pelo PAR.....	76
Quadro 3 –	Indicadores socioeconômicos do município de São Luís.....	85
Quadro 4 –	Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa na rede pública municipal de São Luís.....	103
Quadro 5 –	Relatos dos sujeitos a respeito da adequação dos espaços dos encontros formativos.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de infraestrutura e dependências físicas das escolas da rede pública de São Luís, do total de 197 escolas da rede municipal do ensino de São Luís.....	88
Tabela 2 - Matrículas, por etapa de ensino na Rede municipal de São Luís da zona urbana...	89
Tabela 3- IDEB da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA, frente às Metas projetadas pelo MEC.....	90
Tabela 4 - Adequação de formação docente Ensino regular.....	91
Tabela 5 - Matrículas na “Escola 1” anos iniciais do Ensino Fundamental.....	94
Tabela 6 - IDEB da “ESCOLA 1” no período de 2015 a 2023.....	95
Tabela 7 - Matrículas na “Escola 2” Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2015 a 2024.....	97
Tabela 8 - IDEB da “Escola 2” no período de 2015 a 2023.....	98

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEST	Centro Universitário Santa Terezinha
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPV	Programa Educar Pra Valer
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPGEFOP	Grupo de Estudos Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalhos Docentes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Justificativa	28
1.2 Objetivos.....	30
1.2.1 Geral	30
1.2.2 Específicos.....	31
1.3 Metodologia.....	31
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: concepções e políticas públicas a partir dos anos de 1990	39
2.1 Formação continuada de professores e trabalho docente: diferentes concepções..	39
2.2 A conferência de Jomtien em 1990: reflexos na agenda das políticas públicas educacionais e da formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996	48
3 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI	66
3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Ações Articuladas (PAR): uma política inovadora para a educação e para a formação de professores no âmbito do sistema público de ensino.....	66
3.2 Formação de professores no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): qualidade versus números.....	77
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ANÁLISE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS	83
4.1 Município de São Luís: caracterização e indicadores socioeconômicos	83
4.2 Caracterização da rede pública de ensino de São Luís	86
4.3 Caracterização das escolas participantes da pesquisa	93
4.3.1 Caracterização da “Escola 1”	93
4.3.2 Caracterização da “Escola 2”	96

4.4 As escolas pesquisadas: o que revelam os dados sobre a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas?	99
4.4.1 Concepção de formação continuada	104
4.4.2 Participação versus autoria	112
4.4.3 Espaços/tempos de realização dos encontros formativos	117
4.4.4 Foco da formação continuada de professores	124
4.4.5 Resistência/ aceitação	132
4.4.6 Contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A — ROTEIRO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO	181
APÊNDICE B — ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL O MANUAL DE ELABORAÇÃO DO PAR	182
APÊNDICE C — ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS	183
APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES	184
APÊNDICE E — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES ...	186
ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS — CEP/UEMA	188

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA), tem como objetivo analisar se as ações da política de formação continuada de professores, realizadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), contribuem para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para melhoria da qualidade da educação em duas escolas da rede pública municipal de São Luís/MA.

Em sua especificidade, o estudo buscou apreender a materialidade das ações de formação continuada de professores realizadas por meio do PAR, tendo em conta a qualificação do trabalho docente, bem como possíveis implicações para a qualidade da educação em duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA.

Muitos autores, entre os quais Albuquerque (2021); Tardif (2014); Nóvoa (1992) Imbernón (2010); vêm apontando o significativo grau de importância do professor, tanto no âmbito das políticas públicas educacionais quanto frente às demandas do trabalho educativo e, de igual modo, relacionando formação continuada com a qualificação do trabalho docente, o processo ensino-aprendizagem e com a qualidade da educação. Entretanto, por outro lado, ponderam quando a questão é autonomia do trabalho docente e autoria quanto à escolha de ações formativas que levem em conta necessidades de professores em exercício profissional da docência.

Do ponto de vista da política e da legislação educacional, a partir da década de 1990 a formação de professores ganha centralidade tanto na agenda das políticas, quanto na definição de políticas públicas no planejamento educacional de longo prazo, tendo como marco inicial a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. A LDBEN, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, reforça o dever do Estado no sentido de garantir o acesso à educação pública com um padrão mínimo de qualidade e, nesse sentido, define as bases sobre as quais a formação de professores deve ocorrer, levando em conta os espaços/tempos de formação e a atuação desses profissionais no âmbito do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades do ensino.

No artigo 62 da LDBEN, está expresso que a formação continuada de professores e a capacitação desses profissionais para atuarem em sala de aula ocorrerá por meio da educação superior e que cabe aos entes federativos adotarem maneiras de incentivar e garantir o acesso e a permanência dos professores nos cursos de formação. Além disso, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) é tomada como referência nas diretrizes curriculares e no currículo dos cursos de formação de professores (Brasil, 1996).

Dessa forma, é possível compreender a prioridade que a formação inicial de professores adquire dentro das políticas educacionais brasileiras, uma vez que o documento aponta a necessidade de uma formação mínima em nível superior em curso de licenciatura para o exercício da docência. Nos artigos 63 e 67, o documento evidencia também a importância da formação continuada de professores, e que os programas de formação devem ser oferecidos para os profissionais de educação dos diversos níveis e modalidades e que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de promover o aperfeiçoamento profissional continuado desses profissionais (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a partir do que enfatiza Albuquerque (2021), é possível afirmar que a LDBEN é um documento normativo e regulamentador, constitui um marco inicial na definição da formação de professores, seguindo orientações de organismos internacionais dentro das agendas das políticas públicas educacionais, particularmente nas reformas educacionais erigidas a partir dos anos 1990. Desse modo, cabe destacar que a LDBEN, no Capítulo IV, que define a União como responsável pela organização da educação nacional, cuja incumbência, é determinar, em conjunto com os demais entes federativos, competências e diretrizes para toda a Educação Básica, com vistas a definir o currículo e os conteúdos mínimos, com o intento de garantir uma formação básica comum, com um padrão mínimo de qualidade.

Para alcançar o padrão mínimo de qualidade, a LDBEN de 1996 definiu para a organização da educação nacional, estabelecendo como responsabilidade da União em colaboração com os demais entes federados, que os órgãos normativos definiriam Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação, bem como para a formação de professores para a Educação Básica. No que tange à formação, a primeira iniciativa nesse sentido foi a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O documento apresenta indicações para o desenvolvimento da formação de professores, bem como evidencia que a formação deve preparar o profissional para o trabalho docente, o que inclui o preparo para o uso de tecnologias, desenvolver hábitos colaborativos, o ensino objetivando a aprendizagem do aluno, entre outros.

Além da abrangência da atividade docente, as DCNs de 2002 definem também princípios norteadores para a formação de professores, ressaltando a importância de estabelecer uma relação entre a formação oferecida e a prática esperada, além de determinar as concepções

para o desenvolvimento dos cursos de formação, bem como apresentar elementos para serem levados em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso.

Nos anos seguintes das primeiras Diretrizes, o debate a respeito da valorização dos profissionais da educação ganha força, o que evoca também a necessidade de uma formação que esteja articulada ao trabalho docente. Considerando essas questões, no dia 1º de julho de 2015 é aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. As DCNs de 2015 caracterizam a formação docente inicial e continuada como um processo complexo e direcionado especificamente para a melhoria da qualidade da educação.

O documento enfatiza que a formação inicial deve ser pensada em articulação com a formação continuada e, igualmente, oferecida em regime de colaboração pelos entes federados. As DCNs de 2015 definem a formação dos profissionais de educação como um meio de assegurar a base comum nacional, pautada no processo de emancipação permanente, bem como no reconhecimento da complexidade do trabalho docente. No que tange à formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade da educação, as referidas diretrizes definem que esta deve levar em conta: os desafios do ambiente em que ela está inserida; o protagonismo do professor no que diz respeito ao tempo da formação; dispor de uma duração que permita ao docente refletir criticamente sobre a prática (Brasil, 2015).

No que tange a emancipação, Contreras (2002) afirma que ela pode ser conquistada à medida que o docente adquira autonomia no seu espaço de trabalho. Segundo o autor essa autonomia consiste na consciência sobre o fazer e o ser professor, o que está diretamente associada com o próprio sentido da educação para a sociedade. Nessa perspectiva, a autonomia docente se apresenta como de grande importância para que o docente coloque em prática os saberes adquiridos ao longo da sua formação.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume um papel estratégico, pois contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e comprometida com as necessidades reais da comunidade escolar. Essa compreensão encontra respaldo nas políticas públicas de formação docente atualmente vigentes, tendo em vista que a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e insere a Base Nacional Comum na perspectiva da Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No documento está previsto que a formação

precisa atender características específicas, entre elas fazer uso de metodologias ativas de aprendizagem (Brasil, 2020).

Cumpre destacar que essas normativas se alinham ao planejamento educacional de longo prazo, tendo em conta as Metas voltadas para a valorização dos profissionais da educação, o que implicou mudanças nas diretrizes nacionais, cuja finalidade era definir os caminhos da formação de professores tendo em vista os novos marcos regulatórios e as novas demandas por uma educação de qualidade.

O ponto de partida para a definição de novas diretrizes foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10.172/2001, com duração de 10 anos. Esse PNE definiu como uma das suas prioridades a valorização dos profissionais da educação, porém encontrou dificuldade para atingir seus objetivos em função dos cortes de verbas realizados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, devido a dificuldades em alcançar as Metas, o PNE de 2001 se tornou inexecutável, cujos alcances ficaram postergados para o próximo planejamento educacional de longo prazo.

Todavia, a limitada efetivação das metas do PNE não pode ser atribuída exclusivamente à questão orçamentária. Tal cenário também deve ser compreendido à luz das transformações ocorridas nas políticas educacionais a partir da década de 1990, período marcado pela redefinição do papel do Estado e pela incorporação de uma lógica mais utilitarista e gerencial para a educação. Influenciadas por organismos internacionais e por acordos firmados em eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, as políticas educacionais dos países latino-americanos passaram a enfatizar a eficiência, os resultados e a adequação da educação às demandas do mercado. Nesse contexto, houve uma reconfiguração do sentido social da educação, o que contribuiu para tensionar a implementação de políticas estruturantes, como a valorização docente e a formação continuada.

Após o fim da vigência do primeiro PNE, somente no ano de 2014 e com atraso, surge o segundo planejamento com vigor até o ano de 2024, e com um conjunto de 20 Metas, sendo 4 delas específicas para a formação de professores. O segundo PNE foi lançado em um período em que já estava em vigência um outro planejamento: o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), aprovado pelo decreto nº 6.094/2007. O Plano é uma política da União em regime de colaboração com os demais entes federados, e tem como foco atingir o aspecto qualitativo da educação, porém, para o cumprimento das 18 diretrizes que o constitui o PDE definiu, também, que a materialidade das ações no âmbito do atendimento educativo escolar estava condicionada aos municípios elaborarem o PAR, para poderem contar com assistência técnica e financeira da União.

Nessa perspectiva, o PAR surge como uma ferramenta do PDE, consistindo-se em um planejamento municipal que se divide em 4 dimensões, uma delas voltada especificamente para a formação de professores. Por meio do PAR a União, em regime de colaboração com os entes federados, oferece diversos programas de formação continuada de professores para os municípios. Entretanto, apesar da grande quantidade de programas e ações de formação continuada de professores, de acordo com Albuquerque (2021), somente a implementação dessa política não garante a melhoria efetiva da qualidade da educação, sem que sejam levadas em conta, por um lado as condições objetivas, os propósitos e os objetivos institucionais; e, por outro lado, as demandas das/dos docentes, para o enfrentamento dos desafios que emergem do trabalho educativo que se realiza na escola.

É, pois, nesses cenários de reformas que vêm ocorrendo desde os anos de 1990, que a formação de professores tem se apresentado como válvula propulsora para melhoria dos indicadores educacionais, considerando o trabalho docente como fulcral para o trabalho educativo com vistas à elevação dos indicadores de qualidade da educação. Tendo em conta o problema apresentado, o estudo buscará responder a seguinte questão: A política de formação continuada de professores por meio do PAR contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação em escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís?

Para compreensão da problemática em questão a dissertação se dividirá na seguinte organização metodológica: a começar pela presente introdução que apresenta a justificativa, os objetivos e a metodologia. Com o intuito de alcançar os objetivos do estudo e responder a problemática apresentada, a dissertação se divide nas seguintes Seções:

Seção II analisa as diferentes concepções de formação continuada de professores, bem como a política de formação a partir dos anos de 1990, período o qual ela ganha centralidade dentro das políticas públicas educacionais no Brasil devido às reformas impulsionadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Seção III discorre a respeito das políticas públicas nacionais do século XXI, com ênfase no Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas, focando nas ações que se destinam a formação continuada de professores e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação, e apreender a concepção de qualidade adotada na política do PAR.

A Seção IV apresenta uma caracterização do campo investigado partindo dos dados socioeconômicos e educacionais do município de São Luís, aos dados educacionais das duas escolas que ainda serão selecionadas, bem como a análise dos dados empíricos dos sujeitos da

pesquisa. Já a Seção V tratará do Produto Técnico Tecnológico (PTT) que será o anúncio de uma proposta pedagógica de formação continuada de professores estruturada nos eixos Autonomia, Participação, Saberes e teóricos e experiências.

1.1 Justificativa

O interesse pelo presente objeto de estudo, se justifica no sentido pessoal, político, social e acadêmico. No que tange ao interesse pessoal, ele surgiu da minha participação, durante o período de (2018-2020), no âmbito do projeto de pesquisa sob a coordenação do Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, cujo objetivo foi analisar a implementação do PAR e de ações de formação continuada de professores em municípios maranhenses. A participação, ao longo de dois anos no projeto, contou com bolsa-auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEMA.

A temática da formação continuada de professores está presente nas grandes discussões internacionais e nacionais, nas agendas dos sistemas de ensino, bem como nas pautas das políticas públicas e, sobretudo, na academia. A importância lhe é atribuída devido às demandas sociais por educação de qualidade, e nesse sentido, a formação continuada aparece como importante estratégia para qualificar o trabalho docente e alcançar a elevação dos indicadores de qualidade.

No âmbito da literatura que discute o tema, é consenso que a formação continuada representa uma importante ferramenta para a melhoria da qualidade do trabalho docente, entre alguns autores que tratam da temática, Imbernón (2016) enfatiza que a formação continuada, no contexto atual, é crucial para o trabalho docente, destacando que, antes a formação era fruto da livre vontade do professor, e após o século XX passa a ser assumida como de grande importante estratégia para a melhoria da prática docente e para qualidade da educação.

O presente estudo se justifica, também, pelo sentido político, tendo em conta, que a formação de professores passa a integrar a agenda política mundial, no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Este evento contou com a participação de 157 países e foi patrocinado por organismos internacionais, com destaque para: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e o Banco Mundial (BM). A partir de então, a

formação é definida como ponto central para a melhoria dos indicadores educacionais dos países latino-americanos, traduzidos pela melhoria do desempenho dos estudantes.

Em atenção às orientações definidas em Jomtien, a formação de professores começa a ser percebida dentro das políticas como prioridade, uma vez que passa a ser tratada como estratégia para elevação dos indicadores educacionais, passando a constituir centralidade no planejamento educacional nacional de longo prazo no Brasil, como por exemplo no primeiro PNE (2001-2010), no âmbito do qual define que a valorização dos profissionais da educação deve estar pautada especialmente na garantia de uma formação inicial e continuada para os docentes das redes públicas (Brasil, 2001).

Entretanto, apesar da relevância, o PNE de (2001-2010) apresentou um número excessivo de metas um total de 295, somado à falta de investimento em função dos vetos realizados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, resultaram no fracasso desse Plano, o que culminou também em uma baixa elaboração de planos estaduais e municipais, embora fossem parte das exigências legal do plano nacional (Oliveira; Nascimento; Militão, 2019). Dessa forma, por mais que o PNE tenha dado destaque à valorização dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito à formação de professores, a sua materialidade não logrou o alcance dessa meta no que tange à aplicação de recursos com base no Produto Interno Bruto (PIB).

Na mesma perspectiva de valorização da formação docente, a lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, institui o PNE (2014-2024), como um substituto ao plano anterior. Nesse sentido, o PNE de 2014 representou um grande avanço em relação ao anterior, inicialmente por possuir um investimento já pré-definido como sendo 10% do PIB do país, e por outro lado, por apresentar um enxugamento do quantitativo de metas.

No que tange às metas do PNE de (2014-2024), a formação de professores é contemplada nas metas 13, 14, 15 e 16, que buscam atingir objetivos para a formação docente, que inclui: elevar o percentual de professores mestres e doutores, garantir a formação dos docentes em regime de colaboração, entre a União, os estados, Distrito Federal e municípios e assegurar formação continuada de professores específicas para cada área de atuação. Diante disso, a relevância política do presente objeto de estudo se justifica, por encontrar ressonância na legislação e na política educacional e no planejamento a longo prazo.

No que tange a relevância social e política, o objeto se justifica, por se tratar de uma dimensão fundamental da política pública educacional, que se traduz como necessária para tornar efetivas as ações do atendimento público educacional e da garantia do direito público a uma educação de qualidade socialmente referenciada com equidade. Nesse sentido, a prática

educativa impõe à formação de professores uma qualidade necessária que garanta a atuação desse profissional com vista a melhorar a qualidade da educação. Tais exigências impostas à formação docente situam-se no âmbito dos saberes necessários considerando as necessidades presentes em função da complexidade da prática educativa. Como bem aponta Tardif (2014) o saber dos professores não pode ser concebido separado das realidades sociais e organizacionais humanas, porque é nelas que o exercício profissional docente está imerso.

Em vista disso, a formação continuada de professores é compreendida como de grande relevância para atender as demandas que envolvem o atendimento educativo por educação de qualidade. Alinhada a isso, a escolha por estudar a formação continuada de professores relacionada à política pública educacional do PDE, materializada nos sistemas públicos de ensino por meio do PAR, fundamenta-se no aspecto da relevância social e política que a mesma ocupa no cenário nacional, notadamente pelo destaque que lhe é conferido no plano governamental como ação estratégica para o alcance da melhoria da qualidade da educação básica pública do país.

O estudo proposto, também, justifica-se dada à relevância e a pertinência que a temática desperta na comunidade acadêmica e seus pesquisadores e, de igual modo, para a reflexão acerca das políticas educacionais em curso no Brasil, neste significativo momento histórico em que a formação continuada de professores é considerada como ação transversal para a elevação dos indicadores oficiais de qualidade da educação básica em redes públicas de ensino. Além disso, os resultados alcançados pelo estudo ora proposto podem apontar pistas para a tomada de decisões na gestão de programas e ações de formação continuada de professores na rede pública de ensino de São Luís, bem como para a produção de dados e conhecimentos em termos de avaliação de políticas públicas educacionais.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Analisar, a partir da perspectiva de professores e de gestores educacionais e escolares, se as ações da política de formação continuada de professores, realizadas por meio do PAR, contribuem para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para melhoria da qualidade da educação em duas escolas da rede pública municipal de São Luís/MA.

1.2.2 Específicos

- a) Discutir as diferentes concepções de formação continuada, bem como as políticas de formação de professores dentro das políticas educacional a partir dos anos de 1990;
- b) Identificar no sistema público de ensino do município de São Luís as ações de formação continuada de professores desenvolvidas no período de 2015 a 2024, com observância para as desenvolvidas por meio do PAR, de iniciativa do MEC, e para aquelas de iniciativa do município;
- c) Analisar as ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do PAR do Município de São Luís/MA, levando em conta: as concepções de formação continuada; a participação dos docentes na escolha das ações de formação continuada; os espaços/tempos de realização dos encontros formativos; a resistência e/ou aceitação dos docentes; e, o foco dado à formação;
- d) Analisar, a partir da percepção de professores e gestores escolares, se as ações de formação continuada, realizadas por meio do PAR, contribuem para a melhoria da qualidade da educação escolar, seja aquela referenciada pelo IDEB ou se a meta almejada pela escola é diferente desse índice oficial;
- e) Construir, com a colaboração dos sujeitos da pesquisa, bem como a partir dos resultados alcançados pelo estudo, um Produto Técnico Tecnológico, no formato de uma Proposta de formação continuada para professores estruturada nos eixos Autonomia, Participação, Saberes teóricos e experienciais.

1.3 Metodologia

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa, que é caracterizada por se fundamentar na percepção pessoal e na análise acurada de dados qualitativos coletados por pesquisas que investigam o fenômeno no âmbito das ciências humanas e sociais. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa pode ser adotada em diversos contextos, tendo em vista que a abordagem não se detém somente aos dados passíveis de serem quantificáveis, para além disso ela busca compreender o fenômeno em sua complexidade, o que possibilitará ao pesquisador adentrar profundamente no mundo do que se quer pesquisar.

Diante disso, considerando que o presente estudo tem como objetivo principal analisar as contribuições dos programas de formação continuada de professores a partir do entendimento dos docentes e de gestores educacionais e escolares, os dados empíricos que foram levantados no decorrer da pesquisa são designados por qualitativos, o que significa:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador adentrar no ambiente natural dos dados, assim os investigadores qualitativos da educação podem permanecer grandes quantidades de tempo nas escolas, secretarias de educação e na comunidade, com o intuito de compreender as questões educativas. Uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) o mundo para o pesquisador qualitativo é analisado pela ótica de que nada é trivial e por isso cada particularidade encontrada pode permitir uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, como o objeto de estudo gira em torno de analisar as contribuições dos programas de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação pública municipal, a pesquisa, com vistas a melhor compreender essa realidade e coletar os dados referentes a esse objeto, adotou instrumentos e procedimentos de investigação. No que diz respeito aos instrumentos, a pesquisa utilizou: roteiro de análise documental; roteiro de entrevista semiestruturada e diário de campo.

O roteiro de análise documental norteou a análise dos seguintes documentos: O Manual de elaboração do PAR, com o intuito de compreender as etapas do processo de elaboração do planejamento municipal; o Plano Municipal de Educação de São Luís, com observância para as metas voltadas para a formação continuada de professores; e também foram analisados os relatórios educacionais do município de São Luís, com vista a identificar as metas de formação continuada de professores desenvolvidas no período de 2015 a 2024, com observância para as desenvolvidas por meio do PAR, de iniciativa do MEC, e para àquelas de iniciativa do município, com objetivo de apreender a concepção de formação continuada, bem como os conteúdos formativos pautados nas ações de formação realizadas pela rede pública de ensino de São Luís.

No que tange ao roteiro de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, ele se constitui como um elemento fundamental para a coleta de dados no campo

empírico, permitindo formular questões com vistas ao alcance dos objetivos. Nesse sentido, como estratégia para elaboração desse instrumento de campo, os pesquisadores qualitativistas precisam evitar, sempre que possível, questões que podem ser respondidas somente com sim ou não, tendo em vista que estes questionamentos fechados pouco têm a contribuir para a compreensão e análise do fenômeno em tela (Bogdan; Biklen, 1994).

Já no que diz respeito ao diário de campo como instrumento de investigação da pesquisa, ele consiste:

[...] num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia a dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador, ou não (Falkembach, 1987, p. 15).

Partindo disso, é possível compreender que o diário de campo foi fundamental para a presente pesquisa, uma vez que o instrumento se caracteriza por contemplar as percepções imediatas do pesquisador para serem analisadas posteriormente, o que evita que ao fazer o trabalho científico o pesquisador não se prenda somente ao que conseguir recordar por meio da memória. Dessa forma, o diário de campo é um instrumento de grande importância para a pesquisa, tendo em vista, que ele permitiu uma melhor compreensão da realidade cotidiana das instituições estudadas.

Nesse sentido, como já sinalizado ao longo deste estudo, a pesquisa também adotou procedimentos de investigação, para coleta dos dados, sendo estes: a análise documental; a entrevista semiestruturada e a observação direta. Com vistas a melhor compreender o objeto de estudo, foram realizadas buscas junto ao catálogo de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estudos que tratam do fenômeno em tela com vista a identificar estudos resultantes de pesquisas já realizadas, considerando: os objetivos, a metodologia utilizada e os principais resultados. A busca levou em conta o período de (2014-2024), se limitando, somente, a dissertações.

Dessa forma, no primeiro momento, com o uso da palavra-chave “formação continuada de professores”, foram encontrados 1.323 trabalhos de dissertação. Já no segundo momento, no intuito de delimitar os resultados, foi usada também como palavra-chave “formação continuada de professores e Plano de Ações Articuladas”, encontrando, somente, 4 trabalhos de dissertação no repositório da CAPES. Essa busca permite interpretar que existem muitas dissertações que dialogam a respeito da formação continuada de professores, mas são poucas aquelas que a temática dentro do Plano de Ações Articuladas. Ainda como parte dos procedimentos adotados, a pesquisa utilizou como procedimento a análise documental.

Essa etapa seguiu os estudos de Lüdke e André (1986), que afirmam ser a análise documental uma técnica muito importante para a pesquisa qualitativa, porque implica uma busca de informações em documentos, a partir de uma problemática de interesse, o que contribui para complementar e desvelar novas informações sobre o tema. Em vista disso, são considerados documentos todos os materiais escritos capazes de permitir compreender o comportamento humano o que inclui:

leis e regulamentos, normas, pareceres cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros, de programas rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Tendo em conta as afirmações das autoras, a análise documental se apresentou como um importante procedimento para análise do objeto de estudo, uma vez que possibilitou uma maior compreensão sobre a perspectiva normativa das ações de formação continuada de professores desenvolvidas no município de São Luís. De modo complementar, e não menos importante, a pesquisa adotou a entrevista semiestruturada com vistas a captar as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, definidos neste estudo.

No dizer de Triviños (1992) a entrevista é um procedimento que permite a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, e foi considerada de fundamental importância para compreender a perspectiva do indivíduo em sua subjetividade. No caso do estudo em questão, se adotou a entrevista semiestruturada que se caracteriza por:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1992, p. 146).

Dessa forma, é possível interpretar que a entrevista foi um procedimento importante para a construção dessa pesquisa, uma vez que o estudo buscou evidências se as ações da política de formação continuada de professores, realizadas por meio do PAR, contribuem para a melhoria da qualidade da educação em escolas da rede pública municipal de São Luís/MA.

Assim posto, é por meio das entrevistas que a pesquisa contemplou a perspectiva dos sujeitos qualificados neste estudo. Todavia, além da entrevista, outro procedimento que também foi crucial para captar a materialidade do fenômeno em tela foi a observação direta, visto que ela permite coletar informações que podem ser suprimidas durante a entrevista, bem como afirmam Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo das abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significa que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Segundo Vianna (2007) a observação se constitui como um dos procedimentos mais importantes para a pesquisa qualitativa em educação. Entretanto, esse processo não consiste somente contemplar a realidade do campo, mas inclui também descrever, identificar e registrar informações sobre o assunto de interesse no seu diário de campo, todo esse procedimento contribui para atribuir maior profundidade ao conjunto de indivíduos, bem como de suas ações no ato e no momento em que ocorrem.

Entretanto, não foi possível realizar a observação dos encontros de formação continuada de professores conforme inicialmente previsto no delineamento metodológico da pesquisa. Tal limitação decorreu da demora no recebimento da autorização por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), o que, por sua vez, postergou a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. A aprovação ética foi concedida somente após o encerramento do período em que ocorreram os encontros formativos, impossibilitando, assim, a realização dessa etapa de coleta de dados. Tal circunstância configurou-se como uma limitação do estudo, demandando o redimensionamento das estratégias metodológicas inicialmente planejadas.

Dessa forma, tendo em vista que o objeto de estudo se encontra no campo educacional, que é uma área bem complexa, a observação direta permitiu à pesquisadora uma maior aproximação do fenômeno em tela, visto que, a organização escolar e a dinâmica dos encontros de formação continuada de professores, se constituem em aspectos fundamentais resultaram em dados significativos para a pesquisa.

Nesse sentido, o campo de investigação da pesquisa foram duas escolas pertencentes à rede pública de ensino do Município de São Luís, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). O critério de escolha das instituições escolares se constitui em selecionar uma escola que não vem atingindo as metas projetadas do IDEB e outra escola que conseguiu atingir as metas, levando em consideração a periodicidade que a pesquisa se propôs a analisar, ou seja, entre os anos 2015-2024. Já a escolha da outra instituição de pesquisa, a SEMED, se justifica, dada a relevância para a pesquisa, tendo em vista que é o órgão responsável pela gestão das políticas

públicas no âmbito municipal, e também por ser responsável pelo atendimento na educação pública nos níveis infantil, fundamental e das modalidades.

Nessas instituições, os sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas, são: coordenadores pedagógicos; gestores escolares; e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levando em consideração que, a pesquisa buscou analisar se as políticas de formação continuada de professores contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública municipal, os professores, assim como os gestores e coordenadores escolares, apresentam uma perspectiva privilegiada a respeito do objeto de estudo, tendo em conta o papel que lhes cumprem em materializar essas políticas no cotidiano escolar.

Diante disso, a pesquisa contou com a participação de 14 professores, sendo sete profissionais de cada escola pesquisada. A quantidade dos profissionais participantes da pesquisa mostra-se qualificada e representativa da totalidade dos professores das escolas pesquisadas. Como afirma Bardin (2015), se a amostra for suficientemente diferenciada pode gerar resultados bem diversificados e representativos. Na escolha dos sujeitos, o critério adotado levou em conta em selecionar educadores que estejam a no mínimo seis anos atuando na rede municipal de ensino de São Luís, bem como que atuam no ensino fundamental.

Para análise e interpretação do fenômeno em tela adotou-se a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2015) é o conjunto de técnicas de análise das comunicações, e utiliza-se de procedimentos sistemáticos e objetivos para interpretar, classificar e categorizar o conteúdo da mensagem nas suas mais diversas formas, o que não inclui somente a linguagem expressa de maneira direta, como também engloba a linguagem não verbal. Corroborando com a perspectiva da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin, Franco (2018, p. 17) afirma que:

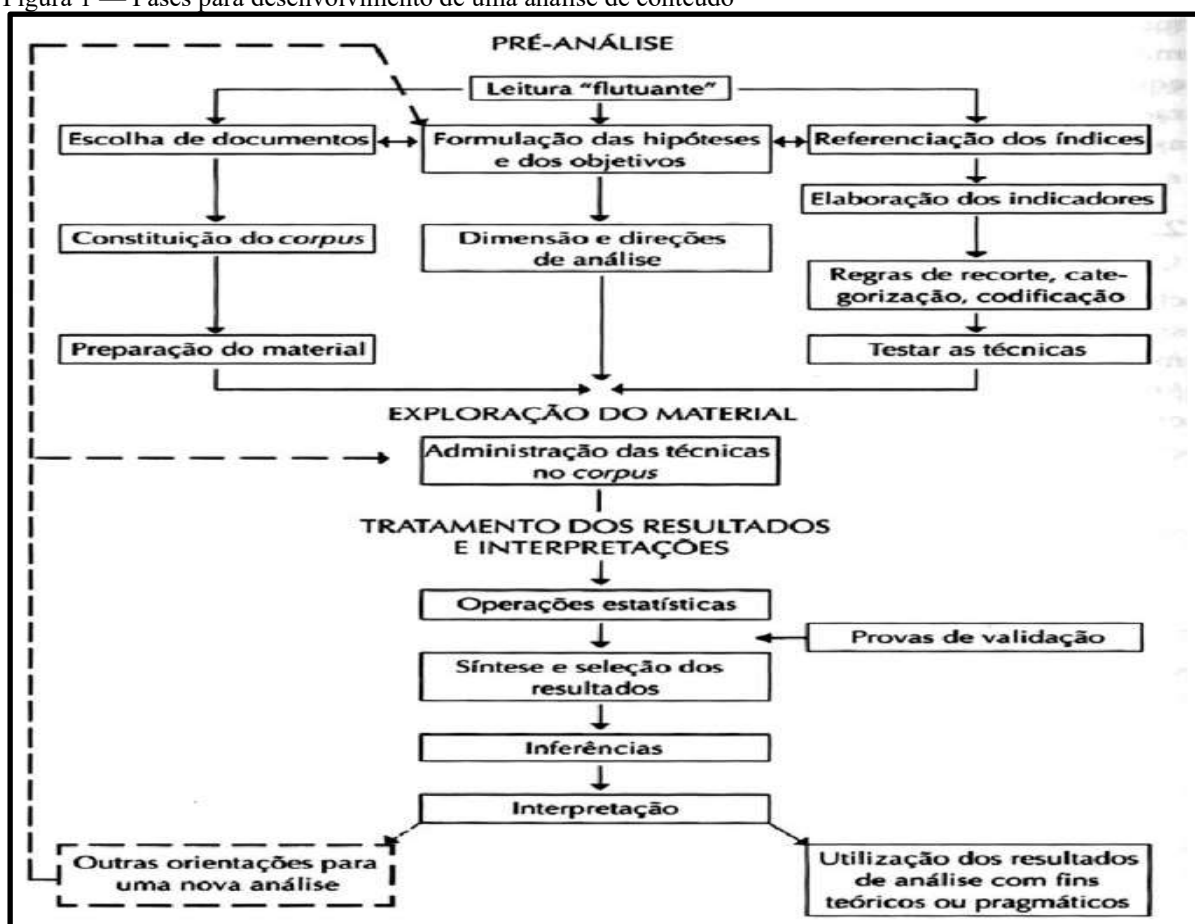
O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos (Franco, 2018, p. 17).

Partindo disso, é possível depreender que a análise de conteúdo busca compreender o que está por trás da mensagem, sendo ela até mesmo silenciosa. Como evidenciado pela literatura consultada, essa perspectiva de interpretação de dados possui processos sistematizados para a apreensão do fenômeno, o passo a passo a ser seguido e atribuir validade e rigor científico à pesquisa.

Segundo Bardin (2015) o desenvolvimento da análise de conteúdo ocorre em três fases: Pré-análise (consiste na fase de organização, pois é um conjunto de buscas iniciais); a exploração do material (é uma fase longa, e implica a decodificação e enumeração dos dados,

a partir de regras previamente determinadas); o tratamento dos resultados e interpretação (os dados são tratados com rigor para que sejam válidos e significativos, já os resultados da pesquisa é o que irá permitir ao pesquisador propor inferências). Na figura 1 está explícito cada uma das fases para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo:

Figura 1 — Fases para desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 2015, p. 128.

Esse processo, caracterizado na figura 1, foi de grande importância para a sistematização, análise e interpretação dos dados. Levando em consideração que o objeto de estudo se encontra no campo educacional, especialmente no que tange a analisar as contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação, a organização para interpretação dos dados, bem como a contextualização das informações encontradas com a realidade escolar, foram processos de fundamental importância para a compreensão do fenômeno.

Nessa perspectiva, a contextualização é considerada como um dos requisitos principais para a análise de conteúdo, pois essa articulação com a realidade é o que garante a

relevância dos resultados encontrados. A mera descrição não é suficiente para a análise de conteúdo, porque a compreensão do objeto exige comparações contextuais (Franco, 2018).

Seguindo a perspectiva adotada na análise dos dados, o estudo imprimiu um olhar dialético enquanto concepção fenomênica, que no dizer de Kosik (2010), se caracteriza por tratar da coisa em si, no sentido de apreender o fenômeno em tela em sua totalidade, como um produto histórico-social. Na dialética a compreensão do todo significa a relação entre as partes, visto que, ela não compreende os fenômenos de forma independente e estática porque ao todo dialético pertence a unidade das contradições e sua gênese (Kosik, 2010)

Nesse sentido, a dialética como concepção fenomênica permitiu a compreensão do fenômeno para além da consciência comum, porque essa concepção buscou captar o objeto em sua totalidade, bem como as contradições presentes dentro das relações com as partes. Dessa forma, o método dialético contribui para a contextualização da problemática da pesquisa, que consiste apreender se a política de formação continuada de professores por meio do PAR contribui para a qualificação do trabalho docente, e para o processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação em escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: concepções e políticas públicas a partir dos anos de 1990

A presente Seção tem por objetivo discutir com o apoio da literatura que trata do tema, diferentes concepções de formação continuada de professores, bem como políticas públicas de formação a partir dos anos 1990. Dialogando com diferentes autores, que discutem as concepções de trabalho, com vistas a compreender a dualidade que o termo assume na sociedade e, particularmente na prática docente. Na sequência, faz um movimento por meio das diferentes concepções de formação continuada, ao longo das décadas, abordando a temática por meio de estudos teóricos, com base na literatura consultada. Essa seção também problematiza a formação docente a partir dos anos 1990, momento que inaugura um amplo conjunto de reformas na educação brasileira, sob influências de organismos internacionais, iniciando-se pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996.

2.1 Formação continuada de professores e trabalho docente: diferentes concepções

A docência se configura como um trabalho construtivo e interativo que contribui tanto para a prática educativa quanto para a construção do processo de formação profissional. Entretanto, existe uma dualidade em torno do conceito do trabalho, tendo em vista que numa concepção Marxista, o trabalho é compreendido como o pilar da produção capitalista de forma a subjugar os trabalhadores em função da manutenção da estrutura político-social vigente, já por outro ponto de vista apresentado por Tardif e Lessard (2014), o trabalho é definido como uma atividade fundamental para a vida humana, visto que consiste em uma atividade reflexiva necessária para construção da identidade humana individual e coletiva.

Nesse sentido, na primeira concepção, o trabalho é caracterizado como a base do funcionamento do sistema capitalista, porque nele se concentra a gênese para a produção de mercadorias, cujo valor dependerá diretamente da quantidade de trabalho humano que será despendida para gerá-la, dentro desse processo, o trabalho assume de maneira universal a forma de mercadoria. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como um instrumento que domina o trabalhador e no processo mina aspectos fundamentais da vida humana, tais como: liberdade; saúde física e mental, tudo isso em função de garantir a ordem social das coisas (Marx, 2008).

Dessa forma, o trabalho é compreendido como uma atividade realizada pelos indivíduos desprovidos dos meios de produção, que são compelidos a vender sua força de

trabalho para garantir sua autoconservação. Segundo Marx (2008) esse processo garante o pleno desenvolvimento do capitalismo e gera o mais-valor que é desapossado do trabalhador para ser transformado em capital.

A despossessão das massas do acesso ao mais valor e aos meios de produção é o que induz o trabalhador a disponibilizar a sua força de trabalho como mercadoria a serviço do mercado, possibilitando assim o acesso livre e permanente a força de trabalho que favorecerá a acumulação do capital. De acordo com Harvey (2011) o acesso livre e permanente à força de trabalho é uma condição necessária para a reprodução e expansão do capital, em função disso cria-se o exército industrial reserva com o propósito de enfraquecer o poder do trabalhador, uma vez que o compele a condição de acessível, dócil, disciplinado e manipulável.

Diante da perspectiva apresentada pelos autores, é possível considerar que o trabalho dentro da razão econômica capitalista é uma atividade que explora a vida humana, oprime o trabalhador, e reduz a classe que vive do trabalho à condição de servidão. No entanto, em contrapartida a isso, existe uma outra perspectiva que considera o trabalho uma atividade crucial para a sociedade, ao ponto de ser concebido como parte da própria essência da existência humana, visto que ele contribui para a construção da identidade do indivíduo. Nesse sentido, o trabalho também é compreendido como um importante instrumento para a transformação de realidades.

No dizer de Antunes (2004) o trabalho não se limita a uma atividade meramente passiva e mecânica como consta na perspectiva economicista, que o resume como sendo somente a fonte de toda riqueza. Para além disso, o trabalho é uma condição básica para a vida humana, ao ponto de ser considerado fundamental para a própria criação do indivíduo.

Assim posto, o trabalho se configura como de grande importância para a própria existência da humanidade, visto que constrói bens socialmente úteis, além de se configurar como uma atividade ativa, que permite a sociabilidade entre os indivíduos. Nessa ótica, o trabalho também é caracterizado como um processo reflexivo que possibilita ao indivíduo acessar e adquirir saberes e ideias para o desempenho de uma atividade.

Por outro lado, ao se referirem ao trabalho como atividade produtiva, Tardif e Lessard (2014) afirmam que somente a presença do “objeto humano” já modifica grandemente a natureza do trabalho e a prática de quem trabalha, porque nesse cenário, trabalhar não significa apenas modificar o objeto com que se trabalha, mas também implica envolver-se em uma práxis onde o trabalhador também será modificado por ele, ou seja, o trabalho constrói a identidade do próprio trabalhador.

Dessa forma, o trabalho é uma atividade que modifica o trabalhador, uma vez que trabalhar implica transformar algo e a si mesmo no processo. Assim, o trabalho docente, enquanto atividade que envolve seres humanos também se caracteriza como um processo de transformação de si e do outro. No que tange ao professor, trabalhar consiste em um constante processo de aprendizagem e de construção da identidade docente, visto que os saberes necessários para o exercício do trabalho docente não se resumem somente a conhecimentos teóricos, mas também se sustentam em conhecimentos práticos que irão surgir no exercício de suas atividades em sala de aula.

De acordo com Tardif (2014), grande parte da existência do ser humano é caracterizada por sua atuação profissional. Dessa forma, é por meio do trabalho docente desenvolvido ao longo do tempo que ele vem se tornando aos seus olhos e aos olhos do outro um professor com suas ideias, funções e saberes. Nessa perspectiva, o trabalho docente em suma é sinônimo de reflexividade, uma vez que, ensinar implica aprender, e aprender nesse processo resulta na construção de saberes experienciais ao longo da vida, essa perspectiva sobre o trabalho docente também é evidenciada por Basso (1998, p. 2):

O trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Dessa maneira, é possível desprender que o trabalho docente não é um processo formado pelas partes, mas sim pela totalidade, o que inclui a relação entre atividades essenciais para o exercício da prática docente bem como a formação de professores, o planejamento, entre outras atividades que envolvem o trabalho reflexivo docente, visto que estamos nos referindo a um processo consciente. Nessa perspectiva de trabalho docente, o professor é compreendido como o sujeito do conhecimento e não como mero um executor de políticas públicas.

As concepções desses autores, permitem depreender que o trabalho docente é uma atividade de reflexão, que gera saberes fundamentais para o exercício da prática docente. Desse modo, o trabalho se caracteriza como indispensável para a formação e para a construção da identidade docente, porque levando em consideração que o campo de atuação dos professores está em constante movimento, isso implica interpretar que o trabalho docente também precisa

estar em um contínuo processo de reconfiguração, para que este não se torne obsoleto em face das novas demandas e exigências da sociedade.

Nesse sentido, considerando a complexidade do campo de atuação dos professores, se faz necessário, que não somente o trabalho docente, como também a formação continuada de professores seja ressignificada, tanto do ponto de vista conceitual quanto prático, tendo em conta o papel desse profissional frente às demandas sociais por uma educação de qualidade. Dessa forma, a partir dos anos de 1970 a formação continuada de professores adquiriu diferentes concepções, o que contribuiu para o surgimento de diversas abordagens quanto ao processo de formação.

Assim posto, nos anos de 1970 e 1980, a formação continuada de professores no Brasil foi marcada pela concepção positivista, que atribuiu à formação uma perspectiva mais metodológica, técnica e útil. A formação ao longo desse período assumiu termos tecnicistas que se assemelham a conceitos adotados no ramo empresarial, tais como: treinamento; capacitação; reciclagem e aperfeiçoamento. Esses termos como já evidenciado anteriormente imprimiram diferentes perspectivas ao processo de formação continuada de professores, abaixo consta uma breve exposição a partir dos estudos de Marin (1995) e Albuquerque (2021):

O treinamento foi um termo muito utilizado como sinônimo de formação continuada de professores, ele possui o sentido mecânico de modelagem de comportamento, ou seja, é direcionado para ações que são guiadas pelo automatismo, não pela reflexão. Diante disso, o termo não é apropriado para trata-se da formação continuada de professores, visto que ele diverge totalmente da prática do trabalho docente:

pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência (Marin, 1995, p. 15).

Nesse sentido, o treinamento distancia-se dos fazeres do trabalho docente, porque imprime uma perspectiva, onde a formação apresenta solução para tudo e todos os problemas com receitas prontas que imperam a forma de fazer o trabalho pedagógico sem contar com a participação direta do professor no planejamento do processo de formação, o que não contribui para uma prática transformadora (Albuquerque, 2021).

No que tange à capacitação, esse termo implica dois sentidos para a formação continuada, primeiro significa tornar o professor capaz, ou seja, o professor é percebido como agente passivo do processo de formação e visto como o que não é habilitado, que não é capaz e sem conhecimento. Essa perspectiva de formação também não é compatível com o trabalho

docente, uma vez que a prática docente resulta em conhecimentos que são incorporados pelo professor, o que os capacita para participar ativamente do seu processo formativo (Albuquerque, 2021).

Dessa forma, o segundo sentido do termo capacitação implica a ideia de que a formação continuada tem o intuito de convencer e persuadir o docente, o que se aproxima a um doutrinação. Entretanto, diferentemente do que consta nessa perspectiva, o docente não deve ser persuadido das ideias, mas sim conhecê-las e refletir sobre elas a partir do seu entendimento sobre a prática (Marin, 1995).

No que diz respeito a reciclagem, ela é uma concepção que esteve presente especialmente nos de 1980, e apresenta uma perspectiva de atualizar e modificar, o termo ganha coerência quando aplicado a elementos materiais, porque esses são passíveis de serem destruídos, melhorados e moldados conforme o desejado. No entanto, segundo Marin (1995), essa concepção é incompatível quando aplicada à formação continuada de professores, devido ao fato de que docentes não são objetos manipuláveis, mas sim seres pensantes e reflexivos. Além disso, somente a atualização dos conhecimentos não é suficiente para atender as demandas de sala de aula, visto que, também se faz necessário contextualizar esses conhecimentos com a realidade local.

Já no que tange ao aperfeiçoamento, o termo imprime o sentido de completar algo para tornar perfeito ou mais perfeito. Dessa forma, já pode ser identificado algumas divergências com processo educativo de maneira geral, visto que:

pensar o processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano (Marin, 1995, p. 16).

Entretanto, apesar dessa perspectiva apresenta grande incompatibilidade, como o processo educativo, o que permite afirmar que o aperfeiçoamento também não se configura como um termo apropriado para definir o processo de formação continuada de professores. Segundo Albuquerque (2021) essa concepção imprime uma perspectiva relevante para o processo, tendo em vista que aperfeiçoar implica a compreensão de que os conhecimentos podem sempre ser ampliados e que o ser humano está em um constante processo de construção e reconstrução, porque somos seres inacabados.

Diante disso, no que tange às concepções de formação continuada de professores adotadas ao longo dos anos, é possível interpretar que elas geram uma grande insatisfação para os docentes, visto que esses tipos de práticas formadoras que são sustentadas por concepções

infalíveis compreendem o docente como um ser ignorante, e por isso, a ele cabe o papel de somente assistir às sessões de formação continuada, que irão “culturalizá-los”, por meio do uso de receitas responsáveis por solucionar seus problemas (Imbernón, 2010). Em muitos desses casos esse processo é conduzido por formadores que estão alheios aos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula.

Dessa maneira, a literatura consultada permite interpretar que, no decorrer dos anos, a formação continuada de professores adquiriu diversas concepções e que cada uma dessas nomenclaturas atribuíra significados diferentes à formação, e de maneira geral, nenhuma delas foram suficientes para abranger a amplitude do trabalho docente e nem do processo de formação continuada de professores.

Diante disso, somente a partir dos anos 1990 a formação continuada de professores introduziu suas bases numa perspectiva que compreende a prática pedagógica como espaço de produção do saber e pesquisa. Nessa abordagem, surge o destaque dado à valorização do pensamento reflexivo sobre o trabalho docente no âmbito da formação continuada de professores (Santos; Batista Neto, 2016).

Desde então, a formação continuada de professores começou a ser percebida como um espaço de reflexão, em que ao professor não cabe mais o papel de um agente passivo na formação, ou seja, o professor precisa estar no centro do processo de formação e participar ativamente. Bem como afirma Veiga (2012) que formar professores implica compreender a importância do trabalho docente e proporcionar os saberes científicos e pedagógicos que os preparem para enfrentar as questões de sala de aula. Esse processo destacado, demanda uma formação que esteja fundamentada na reflexão crítica sobre a prática.

Nessa perspectiva, ao professor cabe o papel de adquirir a capacidade de aprender a aprender, para que possa estar sempre se reinventando diante das novas demandas. Essa concepção que compreende a formação como um processo de reflexão também é defendida por Nóvoa quando afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo 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 vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 48).

Em concordância com Nóvoa, Costa (2004) também afirma que a formação vai além de uma mera acumulação de cursos e técnicas, visto que ela consiste em um processo

reflexivo, que contribui para a construção da identidade docente. Dessa forma, na concepção da autora, a formação continuada de professores:

[...] é entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação (Costa, 2004, p. 40).

Nesse sentido, essa mudança de perspectiva a respeito da formação de professores, resultou também em um novo olhar para o profissional docente dentro desse processo. O professor nessa perspectiva que compreende a formação como um processo crítico-reflexivo, é percebido como um agente ativo, dotado de saberes profissionais oriundos não somente da sua formação inicial, mas também do próprio exercício do trabalho docente.

Dessa maneira, de acordo com Imbernón (2010) a formação continuada é um processo que precisa partir do saber fazer dos professores, e por isso deve decorrer em função de situações problemas reais do contexto de sala de aula. Nessa concepção de formação continuada, os professores precisam de um espaço para formularem perguntas baseadas na sua própria prática docente e terem a autonomia de realizarem uma pesquisa sustentada em sua experiência com o ensino e buscar suas próprias respostas. Assim, somente quando os próprios docentes contribuem ativamente para o processo de formação, formulando perguntas e buscando resposta é que a formação irá gerar conhecimentos pertinentes.

De encontro com o que já foi destacado por Imbernón, Alarcão (2022) afirma que para a formação continuada de professores, a compreensão da realidade de sala de aula é o elemento que se constitui como a cerne da aprendizagem, porque dela advém do desejo de resolver os problemas que os professores enfrentam na sua prática cotidiana, e nesse momento a observação e reflexão serão responsáveis por culminar no processo de desocultação da situação problema, o que permitirá pensar na solução.

Partindo do foi apresentado pelos autores, a formação continuada de professores é uma atividade coletiva e reflexiva que precisa partir dos conhecimentos prévios dos educadores e deve possibilitar refletir sobre si e sobre a sua prática em conjunto com os parceiros de profissão, levando sempre em consideração que a realidade em que a formação irá ocorrer tem uma importância decisiva para o planejamento do processo formativo.

Diante disso, é possível afirmar que a formação baseada na reflexão é a chave para a construção e reconstrução constante da identidade do docente, e que os conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores ao longo da prática docente são de grande importância para que a formação atenda as demandas de sala de aula. Nessa perspectiva,

compreende-se que os conhecimentos dos professores devem ser entendidos como o ponto de partida da formação continuada.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os professores não são técnicos que aplicam conhecimentos, muitos menos objetos inconscientes no jogo das forças sociais que irão definir suas ações, ao contrário o docente é um ator no significado forte do termo, porque ele assume sua prática a partir dos sentidos que ele mesmo atribui a ela por meio dos seus conhecimentos. Dessa forma, a subjetividade dos professores é crucial para qualquer pesquisa em educação e para a compreensão da natureza do ensino, tendo em vista que os professores detêm saberes relevantes sobre o seu trabalho.

Em conformidade com Tardif, Albuquerque (2021) afirma que os professores não são meros executores de projetos e programas, e nesse sentido a formação continuada precisa ser um espaço de autonomia à medida que seus saberes forem mobilizados e valorizados. Diante disso, a formação é compreendida como um processo que permite aos professores problematizarem a própria prática, e nessa ótica, o docente é percebido como um ator social cujo atividade profissional está vinculada com a prática da pesquisa.

Como discutido pelos próprios autores consultados, o professor é um ator social que tem a capacidade de refletir sobre situações de sala de aula e construir saberes a partir da sua prática. Segundo Alarcão (2022) a perspectiva do professor como um sujeito reflexivo se fundamenta na capacidade básica do próprio indivíduo de ser criativo e interagir com o conhecimento de forma autônoma, e não de ser um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Dessa forma, os docentes são indivíduos plenamente capazes de tomarem decisões sobre os rumos do seu desenvolvimento profissional, e essa competência dos docentes para atuar sobre sua própria formação também é defendida por Tardif ao afirmar que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem a competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 240).

Diante disso, a concepção de formação continuada de professores defendida pelo estudo é aquela que compreende a formação como processo um reflexivo, que se assemelha ao trabalho do pesquisador científico, onde o professor enquanto protagonista do processo juntamente com os seus colegas podem refletir sobre a prática, em busca de soluções para as problemáticas que surgem do atendimento educacional escolar.

Nesse sentido, a partir das concepções dos autores em tela, além de outros que discutem a temática, é possível desprender que na realização dos encontros de formação continuada, o professor precisa ser identificado como protagonista desse processo, visto que os docentes têm muito a contribuir para que a formação aconteça de maneira satisfatória, e resulte em mudanças qualitativas para a educação. Nessa perspectiva, o protagonismo docente pode ser o caminho para pensar numa formação que contribua para ampliar o universo de conhecimentos desses profissionais, de modo a repercutir na prática docente e na melhoria da qualidade da educação.

Em igual sentido, é possível compreender que a formação continuada de professores para alcançar o seu devido grau de contribuição para a melhoria da qualidade educação precisa levar em consideração os saberes dos docentes, bem como os problemas enfrentados por eles no espaço/tempo de sala de aula, fortemente marcado por condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, que impactam diretamente a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

Nesse sentido, pensar na formação continuada de professores com vistas à ampliação dos saberes desses profissionais, para lidar com as dificuldades e as incertezas que marcam a realidade de sala de aula, implica pensar, igualmente, em políticas públicas educacionais que se materializam no espaço escolar, principalmente quando estas se expressam pela melhoria da qualidade da educação. Os desafios do atendimento educacional, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à qualidade, impuseram mudanças significativas na condução das políticas de formação continuada de professores a partir dos anos 1990, especialmente com o advento da Conferência de Jomtien.

Foi a partir desse marco temporal que o atendimento educativo público entrou definitivamente na agenda e nas principais pautas das políticas educacionais no Brasil, impulsionadas, fortemente, pela reestruturação produtiva do capitalismo em sua nova fase de reconfiguração. Nesse sentido, a Conferência de Jomtien, em 1990 representa, para a América Latina, e particularmente para o Brasil, o marco fundamental para dar início a profundas reformas no âmbito do atendimento educacional e na formação de professores, o que é discutido a seguir.

2.2 A conferência de Jomtien em 1990: reflexos na agenda das políticas públicas educacionais e da formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996

A partir dos anos de 1990 a formação continuada de professores ganha visibilidade frente às políticas públicas, e começa a ser percebida como uma estratégia política com vista a adequar os professores, sua formação e seu trabalho às novas necessidades causadas pelas mudanças que se sucedem no mundo inteiro, impulsionadas pela crise estrutural do capital e pela globalização dos modos de produção capitalista. Essas mudanças são caracterizadas por Albuquerque, quando afirma que:

As mudanças estruturais nos Estados nacionais, à égide da nova ordem, situam-se na base do processo de reestruturação capitalista e de internacionalização e globalização da economia que triunfou de maneira incisiva naquele período. A década de 1990, notadamente, traz a marca dessa configuração neoliberal como modelo hegemônico, que privilegia as relações de mercado como reguladoras da vida social, despossuindo o Estado das suas funções assistenciais, elegendo as políticas sociais dentro do universo das suas pretensões (Albuquerque, 2021, p. 109).

Nesse sentido, a configuração neoliberal consiste no modelo que prioriza a lógica de mercado como parâmetro para a vida social e estabelece novos padrões de organização social e de qualificação para o trabalho em nível mundial, além disso desresponsabiliza o Estado de suas funções sociais e ao fazê-lo, subordina alvos político-sociais essenciais para a educação, tais como: equidade; cidadania e democracia a propósitos econômicos (produção de mão de obra qualificada, desenvolvimento tecnológico e competitividade internacional).

Dessa forma, a educação como política social, no dizer de Simões (2017) passa a sofrer mudanças dentro dessa perspectiva de sociedade globalizada e começa a seguir a lógica neoliberal que prioriza os interesses externos em detrimento das necessidades locais de cada país, essa lógica ganha destaque fundamentada no discurso de diminuição das desigualdades sociais dos países periférico e da melhoria da qualidade da educação.

Na esteira dessas mudanças, os países da América Latina, de modo geral, passaram a sofrer fortes influências de organismos internacionais na esfera educacional, entre os quais destacamos: Banco Mundial (BM); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); e, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses organismos tinham como intuito garantir o avanço dos interesses neoliberais por todo o globo,

por meio de assessorias técnicas e grandes eventos. Tais eventos eram realizados: “buscando diminuir os altos índices de analfabetismo de modo que os países pudessem atender às exigências do mercado competitivo” (Brito; Prado; Nunes, 2019, p. 3).

Segundo Simões (2017) nesse período os organismos internacionais começaram a alertar que a educação é uma esfera social de grande importância para o desenvolvimento econômico e diminuição das desigualdades, o que serviu de justificativa para esses organismos se moverem pelo globo tentando unificar as políticas públicas de educação com o objetivo de produzir um perfil de classe trabalhadora que seja flexível e adaptada às novas circunstâncias. Nesse sentido, é evidente que existe uma preocupação maior com a América Latina que historicamente é parte do mundo que mais vem produzindo mais-valia para o capitalismo.

Com esse cenário de pano de fundo, de 5 a 9 de março de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. A conferência firmou um pacto pela educação com 155 países e foi patrocinada por organismos internacionais com destaque para a Unesco, Unicef, PNUD e o BM. Esse evento foi responsável por aprovar o documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Na declaração, a educação é evidenciada como um elemento crucial para a promoção do desenvolvimento do setor econômico, social e cultural dos países. Diante disso, o documento almeja orientar as nações para um atendimento de qualidade na educação básica, e para isso a declaração reafirma alguns aspectos básicos relacionados à educação, além de estabelecer 10 metas para serem seguidas pelas nações.

Dentre os aspectos levantados pelo documento a respeito da educação, estão: a afirmação de que a educação é um direito básico de todos os indivíduos; a caracterização da educação como um elemento de grande importância para garantir o crescimento econômico, político e cultural; confirmação de que a educação básica é a chave que permitirá o avanço dos níveis superiores de educação e a constatação que a educação até o período da conferência possuía muitos déficits a serem superados (Unesco, 1998).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresentou em suas primeiras páginas um diagnóstico dos problemas enfrentados pela educação em todo o mundo sendo estes:

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e

tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Unesco, 1998, preâmbulo).

Dessa forma, o documento apresenta o cenário educacional do final do século XX, e evidencia os problemas educacionais enfrentados pelos países, assim, a partir dessas demandas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresentou 10 objetivos destinados a atender cada um desses problemas destacados, sob o pressuposto de que guiaria os países periféricos para a modernidade.

Dentre os objetivos globais definidos no documento estão: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo; Universalização da educação básica e manter um padrão mínimo de qualidade; Garantia de condições adequadas para a aprendizagem; Buscar alianças com as organizações governamentais, não-governamentais e setor privado para atender garantir educação básica na esfera nacional, estadual e municipal; Desenvolver uma política contextualizada para a educação de forma que ela contribua para o desenvolvimento individual e coletivo; Fortalecer a parceria internacional de forma que países mais desenvolvidos compartilhem recursos financeiros e técnicos para que os países menos desenvolvidos elaborem e implementem políticas educacionais que diminuam as desigualdades sociais (Unesco, 1998).

Nesse sentido, partindo dos objetivos apresentados pelo próprio documento é possível identificar que a educação passou a ser compreendida dentro da lógica neoliberal, pautada na perspectiva de que tudo tem preço, e por isso tudo pode se tornar mercadoria e gerar mais-valor para o capital. Isso indica que a Conferência de Jomtien foi um marco estratégico para anunciar a nova função da educação no âmbito mundial dentro da agenda neoliberal.

Dessa maneira, com base no que foi apresentado pelos documentos oficiais é possível interpretar que essa visão mercadológica está entranhada nas metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visto que a educação é apresentada como um elemento cujo a função consiste na busca da satisfação do cliente com base no pressuposto utilitarista que tende a favorecer o crescimento do capital. Além disso, o documento fortalece o setor privado e o terceiro setor no controle sobre o atendimento público educacional.

De acordo com Abreu (2023) a perspectiva mercadológica de educação como capital humano a ser adquirido por todos é o que está presente na estratégia dos organismos internacionais e na Declaração de Jomtien, a ideia é subordinar a educação ao crescimento econômico. Nessa perspectiva, prioriza-se os conteúdos instrumentais e habilidades que

favoreçam a construção do trabalhador que possa ser inserido imediatamente no mercado, em detrimento de uma formação humana crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a lógica de mercado promove um esvaziamento da educação, que passa a ser vista como um instrumento que deve atender somente às demandas do mercado, o que resulta em uma educação estreita cujo seu principal objetivo é produzir uma mão de obra qualificada e flexível. Nessa perspectiva a questão não é que a educação seja entendida como fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual, mas sim compreendida como um aspecto que precisa se submeter aos interesses do capital, bem como afirma Laval:

Na era neoliberal ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou de modo mais geral, do 'ativo' cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação (Laval, 2019, p. 65).

Em concordância com o Laval (2019), Mészáros (2008) afirma que a lógica de mercado é desumanizadora e concebe a educação como mercadoria, que deve preparar o indivíduo apenas para o trabalho. Nesse sentido, abandonar as mudanças educacionais nas mãos interesseiras da lógica de mercado do capital significa deixar de lado, de forma inconsciente ou não, o objetivo real da educação de transformação social e emancipação humana. Isso tudo sob a justificativa da crise educacional global. Essa análise é compartilhada por Gomide, segundo a qual:

A concepção de que os sistemas educativos enfrentavam uma crise gerencial, com impactos negativos sobre os resultados dos alunos, justificou a adoção de reformas educacionais elaboradas com base nos pressupostos neoliberais, que objetivaram avaliar o sistema educacional quanto à qualidade e subordinar a educação às demandas do mercado de trabalho. (Gomide, 2011, p. 4578).

Assim sendo, tendo o vista que a lógica de mercado adentra na esfera educacional de maneira mais intensa a partir dos anos de 1990 com a Conferência de Jomtien, é possível afirmar que a crise educacional mundial foi utilizada como subterfúgio para início das reformas educacionais com base em pressupostos neoliberais, alimentando um discurso de que todos os países, inclusive os periféricos, seriam guiados por meio da educação à sociedade globalizada e desenvolvida.

Com a Conferência de Jomtien, os pressupostos neoliberais passam a exercer fortes influências nas políticas públicas dos países menos desenvolvidos. No Brasil, a política

neoliberal ganhou força especificamente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com a reforma do Estado brasileiro, que tem como ponto central a reformulação do papel do Estado, onde nessa perspectiva ele deve se concentrar apenas na formulação de avaliação das políticas públicas e não na sua execução, ou seja, o Estado se resume a um mero regulador de políticas públicas do país.

A partir de então o Brasil começa a criar condições para a instalação de políticas neoliberais, sob o paradigma de que o novo cenário econômico exigia da educação requisitos diferenciados tanto para a educação de forma geral, quanto para a qualificação profissional dos professores, tudo isso no intuito de trilhar os caminhos em função de estruturar uma sociedade moderna e competitiva (Simões, 2017).

Nessa perspectiva, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, passa a ganhar destaque dentro das políticas públicas no Brasil, visto que a qualificação docente começa a ser vista como a chave para a promoção de mudanças no âmbito educacional dos países latino-americanos, assim como afirma Albuquerque (2021, p. 108):

A formação docente, nessa conjuntura, ganha centralidade no escopo das políticas educacionais, sob a crença de que, pela elevação do nível de qualificação dos profissionais da educação, os indicadores educacionais se alinhariam ao crescimento econômico dos países latino-americanos em consonância com o projeto neoliberal de sociedade.

Dessa forma, surge a concepção de educação que tem seu foco centrado nos resultados e não no processo, ou seja, o ensino se reduz a atingir as metas estipuladas para a educação. Nessa concepção, a formação de professores é percebida como uma estratégia para elevação dos indicadores educacionais e passa a centrar seus esforços para o alcance de resultados, especificamente no que tange a elevação dos índices educacionais.

Assim, de acordo com Brito, Prado e Nunes (2019) a formação continuada de professores no Brasil dentro dessa lógica é desenvolvida com base nas influências dos organismos internacionais, o que implica considerar a política neoliberal, que tem concebido a educação como mercadoria e a formação de professores como estratégia para elevação de lucros e dos indicadores educacionais. Isso pautado em um discurso de que os professores não estavam preparados para atuarem nesse novo cenário mundial e que seus conhecimentos já estavam ultrapassados.

Nesse sentido, Albuquerque (2021) enfatiza que deixar a educação sob os ditames dos interesses do mercado é situar a formação continuada de professores no âmbito dessa mesma lógica, retirando da formação de professores o seu caráter ético, técnico e político. De

igual modo, a formação deixa de cumprir o seu papel, de contribuir para a reflexão e qualificação profissional docente visando à promoção de uma educação socialmente referenciada, com igualdade de oportunidade e equidade.

Esse cenário de reestruturação produtiva do capitalismo mundial, que subverte a educação e a formação docente à lógica de mercado, é conflagrado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, cuja agenda traçada nesse evento impulsionou reformas educacionais que imprimiram mudanças no regramento legal no planejamento educacional e escolar, na gestão e nas políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990, tendo como primeira iniciativa, nesse sentido, a aprovação da LDBEN de 1996, no âmbito da qual a formação de professores ganha destaque, e de igual modo, a formação de professores começa a se configurar em um campo disputas entre os interesses coletivos e particulares.

Nesse sentido, o período de tramitação da LDBEN aprovada em 1996 tornou claro o conflito entre o público e o privado, especialmente no que se refere a presença de novos atores na educação devido às escolas confessionais católicas e algumas escolas públicas que também foram se retirando do cenário educacional, para que as escolas privadas pudessem surgir e, assim, fazer valer as profundas transformações da sociedade brasileira e favorecer os interesses do capitalismo globalizado, neoliberal, que tem como maior regulador o mercado (Brzezinski, 2010).

Dessa forma, a LDBEN surge em meio a disputas entre o individual e o coletivo, o público e o privado, e como base legal o documento vai ao encontro com o que está previsto na constituição de 1988, e reforça os deveres do Estado no que diz respeito a garantir o acesso à educação pública, que atenda a um padrão mínimo de qualidade. O documento também define normas para a gestão democrática do ensino público e afirma a participação de profissionais da educação para a elaboração de projetos políticos pedagógicos da escola, além disso, enfatiza a importância da formação inicial e continuada de professores definindo como função dos entes federativos a promoção da formação docente em regime de colaboração.

Segundo Carvalho (1998) os profissionais de educação recebem destaque dentro da lei e ganham um capítulo próprio dentro do documento, que passa a orientar os rumos da política de formação de professores para a educação no Brasil. Nesse sentido, a formação de professores no documento tem como objetivo principal atender as necessidades dos diferentes níveis e modalidades. Dessa forma, a formação de professores é contemplada nos artigos 62, 63, 64, 65 e 67, no texto da LDBEN. No art. 62 é definido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Neste artigo, a lei define o nível de formação necessário para o profissional docente atuar na Educação Básica e atribui como de responsabilidade dos entes federados a promoção dos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como a garantia de permanência, em regime de colaboração, podendo fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Dessa forma, a LDBEN marca também uma mudança de perspectiva no que tange à formação dos profissionais da educação, visto que a lei define as bases para a implementação de formação de professores a baixo custo por meio do uso de tecnologias de educação a distância, além de evidenciar uma alteração no quadro de prioridades que sai da formação inicial e passa a girar em torno da formação continuada de professores (Albuquerque, 2021).

Já no artigo 63 da LDBEN (Brasil, 1996), é definido que os Institutos Superiores de Educação (ISE) manterão cursos de formação de professores para a Educação Básica, incluindo o curso normal superior destinado para docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de oferecer programas de formação continuada para os professores de todos os níveis. Embora o artigo 63 atribua aos ISE a responsabilidade pela manutenção dos cursos de formação inicial e continuada de professores, essa definição revela uma concepção excessivamente centralizadora e institucional da formação docente, que tende a desconsiderar os contextos concretos das escolas e as necessidades reais dos professores.

Entretanto, apesar disso, é possível interpretar que a formação continuada de professores ganha destaque dentro das políticas públicas educacionais, o que se caracteriza como um passo de grande importância para a melhoria da qualidade da educação, visto que: “Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens” (Carvalho, 1998, p. 82).

Nesse sentido, no atual cenário, as definições dos parâmetros para formação inicial e continuada de professores são elementos de grande importância para a garantia de um atendimento educacional de qualidade. Nessa mesma perspectiva, o artigo 64 determina que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de

graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, art. 64).

Dessa forma, a LDBEN representa um importante passo para a educação brasileira, uma vez que funciona como base para uma reforma que vem sendo realizada na formação dos profissionais da educação, que no corpo desta lei se revela com um destaque maior para a formação continuada de professores. Segundo Tardif (2014) nos últimos anos existe um propósito de encontrar nos cursos de formação dos profissionais da educação, uma conexão e um novo equilíbrio entre os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação inicial e as práticas cotidianas dos profissionais. Esse movimento revela uma preocupação com a formação dos profissionais que vão atuar na educação, com intuito de garantir uma formação condizente com a prática de ensino e a realidade educacional.

Além disso, a LDBEN define no artigo 65 a carga horária da prática de ensino como sendo no mínimo de trezentas horas para o curso de formação docente, exceto para a educação superior (Brasil, 1996), o que mais uma vez evidencia uma valorização da realidade específica do trabalho educacional cotidiano, dessa vez expressa na lei pela definição da carga horária mínima de imersão na prática de ensino docente.

Dessa maneira, para atuar e intervir em qualquer questão relacionada à educação é preciso compreender o trabalho e prática docente, para que assim seja possível atuar de maneira significativa intervindo de forma sistemática e coerente, visto que a formação docente não pode estar relacionada a somente seguir instruções (Alarcão, 2022). Nessa lógica de valorização profissional para que os profissionais da educação exerçam sua prática de forma coerente, a LDBEN declara no artigo 67 como incumbência dos sistemas de ensino assegurar:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, art. 67).

Dentre os aspectos pontuados como responsabilidade dos sistemas de ensino para valorização dos profissionais da educação, está o objeto de estudo dessa pesquisa, que é representado no parágrafo II que trata da garantia de aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação abrangendo o licenciamento remunerado durante esse processo. Diante disso, é possível identificar que a formação continuada de professores na LDBEN é compreendida como um aperfeiçoamento profissional continuado, sobre isso, bem como já

colocado pela literatura consultada, aperfeiçoamento é um termo que não se articula com a formação continuada de professores, visto que aperfeiçoamento remete ideia de tornar perfeito, ou seja, atribuir um acabamento para o indivíduo, o que diverge da própria essência da educação de modo geral.

Entretanto, apesar da formação continuada de professores no corpo documento estar alicerçada em uma concepção que é incompatível com a próprio sentido da educação, os parágrafos, bem como os demais aspectos relacionados à formação, definidos no documento, é um ponto de grande importância, dado que representa o esforço do poder público em criar políticas públicas com vistas a incentivar a busca por formação continuada de professores.

De acordo com Imbernón (2010) a maior motivação para que o professor execute o seu trabalho com excelência surge a partir da valorização da profissão. Assim posto, são imprescindíveis políticas públicas nesse sentido, visto que a perspectiva de valorização dos profissionais da educação encontra-se diretamente ligada à melhoria da qualidade do trabalho docente.

Alinhado às novas exigências impulsionadas, tanto pelas demandas de mercado quanto pela LDBEN de 1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), inicia um conjunto de normas com vistas a estabelecer diretrizes para formação de professores para atuação na educação básica. Nessa ótica, com vistas a nortear os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Instituições de Ensino Superior (IES) em consonância com LDBEN, o CNE passa a instituir, por meio de Resoluções, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Em 19 de abril de 1999 institui a resolução CEB nº 2 de 1999, que estabelece as DCNs para a Formação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade normal e em nível médio.

O documento define o curso normal em nível médio como formação inicial necessária para atuar como docentes da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de então, será acrescentado as demais especificidades no que tange ao atendimento das comunidades indígenas e da educação especial, visto que esse curso carece organização adequada para a identidade da sua proposta pedagógica (Brasil, 1999).

Depreende-se, a partir do documento, que as modalidades educacionais somente atendem à educação das comunidades indígenas e da educação especial, o que evidencia uma fragilidade na formação proposta pelo documento, visto que, como afirma Imbernón (2010) a formação contextualizada com as características da comunidade local é de grande importância para a melhoria da qualidade da educação e para evitar a problemática da exclusão.

Além disso, o documento também enfatiza que as diretrizes curriculares de 1999 tem como finalidade preparar os professores para analisar os problemas que se apresentam no cotidiano da escola por meio da reflexão socialmente contextualizada, desenvolver práticas de forma a promover o exercício da cidadania, assegurar a diversidade cultural, de gênero, étnica e religiosa nas situações do cotidiano escolar, bem como promover uma convivência democrática e reunir esforços para atender a um projeto global de promoção de um novo paradigma de qualidade para a educação do país (Brasil, 1999).

De acordo com Alarcão (2022) o sentido da formação vai para além da mera resolução de problemas imediatos, tendo em vista que ela deve contemplar problemas mais abrangentes que possibilitem relacionar a escola com os aspectos da sociedade em que vivemos, no intuito de garantir a melhoria da qualidade da educação, por meio da promoção de uma educação mais contextualizada com os problemas da comunidade educacional.

Dessa maneira, a formação de professores com vistas a melhoria da qualidade da educação, deve possibilitar maior autonomia entre os professores para que eles possam ser plenamente capazes de analisar e compreender os problemas educacionais para intervirem de forma segura e coerente, levando em consideração o contexto educacional local.

Seguindo a trajetória de definição dos rumos na formação de professores, em 18 de fevereiro de 2002 foi aprovado a resolução CNE/CP Nº 1, que institui as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento apresenta um conjunto de princípios, procedimentos e fundamentos que devem ser levados em consideração na elaboração do planejamento das atividades de formação docente, buscando desenvolver competências que preparem o professor para as atividades docentes, seguindo os seguintes aspectos:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002, p. 1).

Partindo das informações expressas no documento é possível interpretar que a formação docente deve preparar o profissional para desenvolver as atividades ligadas ao trabalho docente, o que de acordo com o documento implica uma vertente que vai da promoção do ensino visando a aprendizagem do aluno e a promoção de um trabalho mais colaborativo em equipe entre os docentes, que compõem um aspecto muito importante para a formação. Segundo

Pimenta (1996) a formação precisa contribuir para a construção de um significado de que cada professor é um ator e autor social e que desenvolve suas atividades a partir dos saberes e valores adquiridos, como uma forma de se situar no mundo, com suas histórias, angústias e de sua rede de relação com outros professores.

As diretrizes de 2002 permitem inferir que a formação de professores deve contribuir para a construção da identidade docente, desenvolvendo hábitos de colaboração, bem como evidenciado pela literatura consultada e pelo documento oficial. Nesse sentido, a qualidade dos cursos oferecidos será avaliada de maneira periódica e sistemática, com ênfase não somente nos conteúdos trabalhados durante a formação, mas também na avaliação da qualidade das instituições da Educação Básica conforme o caso realizado por meio de procedimentos internos e externos (Brasil, 2002).

A avaliação, nessa perspectiva, é um elemento crucial para contribuir para promoção de uma escola de qualidade. Entretanto, a construção de uma escola de qualidade deve considerar outros aspectos mais amplos não abordados nas DCNs de 2002, mas apresentados por Dourado e Oliveira (2009, p. 210), segundo os quais afirmam que:

a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social de pluralidade sociocultural [...].

Nessa ótica, a avaliação se constitui como um procedimento articulado que pode lograr a melhoria da qualidade da educação, isso quando contextualizada com as particularidades da comunidade escolar, possibilitando uma avaliação mais ampla de forma a abranger aspectos socioeconômicos e culturais, qualitativos e quantitativos.

Seguindo o alinhamento normativo sobre a formação de professores, no dia 1º de julho de 2015 foi instituída a resolução nº 2, que institui as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. A resolução define que a formação inicial e continuada se destina à preparação dos profissionais da educação para atuarem em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2015). Diferentemente das DCNs de 1999 a de 2015 contempla todas as modalidades até então definidas na LDBEN de 1996. Além disso, as DCNs de 2015 institui doze princípios básicos para a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica, entre esses princípios estão:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa; a garantia de padrão de qualidade dos

cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica [...] (Brasil, 2015, p. 4).

Dessa forma, é possível compreender que a formação dos profissionais da educação tem como função contribuir para o projeto político e social, com vistas a fortalecer os princípios democráticos para tornar a sociedade mais inclusiva e justa. O documento ainda coloca a formação continuada como um componente fundamental para a profissão e afirma que deve ser implementada de forma articulada aos saberes experienciais dos docentes.

Segundo Tardif (2014) a formação para a docência dissociada dos saberes experiências são dominadas pelos conhecimentos disciplinares produzidos na redoma das instituições formadoras, e por isso em grande parte não tem nenhuma ligação com a prática educativa, e por isso resulta em uma visão mais conteudista da formação que não faz sentido no contexto atual e tende a prejudicar a qualidade do processo formativo.

No que tange especificamente a formação continuada, que é o objeto de estudo desta pesquisa, as DCNs de 2015 definem que as concepções de formação continuada para o desenvolvimento profissional devem levar em conta os seguintes aspectos:

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

Dentre os aspectos evidenciados pelas diretrizes, destaca-se o inciso III, que está articulado às concepções de formação continuada de professores já destacada pela literatura consultada, quando se refere que a formação continuada deve respeitar o protagonismo do professor e possibilitar a reflexão crítica sobre a prática docente. De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada de professores é um processo que deve se assemelhar a uma atividade de pesquisa, uma vez que cabe ao professor o papel de sujeito ativo nesse processo, que irá compartilhar suas angústias e anseios com os demais professores, para que juntos possam refletir sobre possíveis soluções.

Apesar de todo esse apanhado legal a respeito das diretrizes curriculares que orientam a política nacional de formação inicial e continuada de professores, as DNCs em que

estão em vigor atualmente e que balizam a formação continuada de professores, que é o foco deste estudo, foi aprovada em 27 de outubro de 2020 pela Resolução CNE/CP nº 1, e que dispõe a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e insere a Base Nacional Comum.

Segundo Moreira *et al.* (2024) as DCNs de 2020 surgiram para atenderem as demandas neoliberais que busca definir um novo rumo para a educação nacional tendo como base a lógica empresarial. Em vista disso, a elaboração do documento não contou com a participação dos diferentes segmentos da sociedade, e mesmo com manifestações contrárias a essas diretrizes o MEC não se manifestou nesse sentido, o que resultou no silenciamento das modalidades e das particularidades da comunidade escolar.

Entretanto, apesar da falta de participação, a formação continuada de professores nas DCNs de 2020, é definida como um elemento relevante, tanto para a ampliação do universo de conhecimentos quanto para o desenvolvimento profissional da docência, tendo em vista a sua qualificação para o trabalho docente. Nesse sentido, o documento propõe que a formação continuada precisa ir ao encontro do que está previsto na LDBEN e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma a assegurar formação adequada para atuar em cada o nível e modalidade, além de destacar a necessidade de desenvolver políticas para o incentivo da formação continuada de professores ao longo de toda vida alinhada à realidade do contexto de atuação docente (Brasil, 2020).

Nesse sentido, segundo Freire (2020) onde há vida há inacabamento, nem poderia existir educação se os indivíduos fossem seres completos, visto que o sujeito deve estar sempre em um processo de constante autorreflexão e de busca por conhecimentos. Dessa forma, a consciência de que os indivíduos são seres inacabados é a raiz da própria educação, ou seja, o professor não pode nem ao menos exercer a sua prática sem antes ter consciência do seu próprio inacabamento.

Assim posto, a formação continuada de professores é uma política que precisa ser desenvolvida ao longo de toda vida, já que na condição de seres humanos somos todos sujeitos inacabados em constante processo de formação. Levando isso em consideração, as DCNs de 2020 com vistas a gerar resultados satisfatórios para a formação continuada de professores, em seu Art. 7º, define que:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 5).

Desse modo, no corpo do documento, além da formação continuada de professores ser evidenciada como um processo necessário e até imprescindível para a profissionalização docente, o documento evidencia o protagonismo dos professores no processo de formação como condição indispensável para que possam exercer uma contribuição significativa na melhoria da qualidade da educação. Essa perspectiva de formação continuada de professores prevista nas DCNs de 2020 é constantemente retomado pelos autores que discutem a temática e têm encontrado ressonância nas políticas e no planejamento educacional de longo prazo, sempre se constituindo em metas a serem alcançadas frente aos incipientes indicadores de qualidade da educação básica pública do país. No que tange ao Planejamento, destacam-se o PNE (2001-2010), o PNE (2014-2024), além do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), vigente desde o ano de 2007 até 2021.

Assim posto, o PNE começa a ser pensado no ano de 1996, e foi aprovado em 9 de janeiro pela Lei nº 10.172/2001, com duração decenal. O PNE (2001-2010) foi elaborado pela comissão organizadora do Congresso Nacional de Educação (Coned) I e II, constituindo-se como um documento fruto das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, que culminaram no Plano que foi aprovado durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Merece destaque a participação social na elaboração do planejamento educacional de longo prazo para o Brasil, o que representa uma grande conquista para a sociedade, porque possibilita aos sujeitos sociais a oportunidade de expressarem suas necessidades e expectativas para com o projeto de educação nacional. Nessa perspectiva, de acordo com Sabiá e Alaniz (2015), esse momento de elaboração coletiva e democrática é de grande importância, tendo em vista que pode representar uma reação por meio da mobilização popular contra as políticas neoliberais, que reduzem os direitos das minorias, quando expropria delas o direito de participar.

No âmbito do PNE de 2001-2010 foram definidas algumas prioridades durante o seu processo de elaboração, e assim, conforme afirma Souza (2014), os objetivos e metas do PNE de 2001 giram em torno dos seguintes aspectos: Educação Básica e Educação Superior e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena), assim como à Formação dos Professores e Valorização do Magistério, ao Financiamento e Gestão e ao Acompanhamento e Avaliação do Plano.

Nesse sentido, o Plano estabelece diversos pontos como objetivos e prioridades, tais como a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de todos os níveis da educação e a diminuição das desigualdades sociais e regionais, especialmente no que concerne ao fluxo escolar na educação pública. Dentre as prioridades do Plano, também está inclusa como foco a formação inicial e continuada de professores, bem como consta no corpo do documento:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2001, p. 1).

De encontro com o que está previsto na LDBEN de 1996 o PNE também define a valorização dos profissionais da educação como um elemento de prioridade dentro do planejamento educacional nacional, o que abrange tanto a formação inicial quanto continuada. Entretanto, apesar da abrangência do Plano, especialmente no que diz respeito a englobar todos os níveis, modalidades, bem como a formação dos profissionais de educação, o plano surge com muitas limitações.

O PNE (2001-2010) enfrentou duas limitações determinantes que culminaram no seu fracasso. Primeiro, o Plano apresentou uma quantidade excessiva de metas, com o total de 295, essa quantidade excessiva de metas fez com que o processo de avaliação e acompanhamento do cumprimento das metas do plano se tornassem inviáveis, ou seja, o PNE contava muitas metas para cumprir, mas sofria com a ausência de indicadores educacionais para possibilitar o monitoramento do andamento das metas.

A segunda limitação foi que o Plano sofreu com os vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso e por esse motivo, as metas ficaram comprometidas, visto que não foi possível contar com a assistência financeira do governo federal. Dessa maneira, o PNE de 2001-2010 ficou desprovido de financiamento concreto, o que o classificou como limitado e meramente formal, uma vez que todas as suas 295 metas foram comprometidas pela falta de financiamento, isso resultou também em uma baixa elaboração de planos estaduais e municipais, embora fossem parte das exigências legal do plano nacional (Oliveira; Nascimento; Militão, 2019).

Diante disso, é possível interpretar que o Plano fracassou, porque as metas ficaram estagnadas pela falta de objetividade no planejamento das metas, com o advento de que o planejamento não foi considerado como prioridade pelo próprio presidente que o aprovou, o

que resultou na asfixia das metas causada pela falta de financiamento, oriundos dos vetos do então presidente País Fernando Henrique Cardoso.

Entretanto, com o fim do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com o novo governo, surgiram novas esperanças e expectativas de que os vetos do presidente anterior fossem reavaliados pelo novo presidente que assumiria o posto. Todavia, o plano também foi negligenciado no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), tendo em vista que no seu governo o PNE de 2001-2010 acabou ficando obliterado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Oliveira; Nascimento; Militão, 2019). O PDE, que é um dos objetos deste estudo, será abordado de forma mais específica na Seção três.

Assim posto, com fim da vigência do PNE de 2001-2010 as metas não puderam ser alcançadas e o planejamento educacional nacional ficou estagnado e sem um novo planejamento nacional, até que em 25 de junho de 2014, surge com atraso e por meio da Lei nº 13.005/2014 é aprovado o PNE (2014-2024), composto por 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, todos pensados com a intenção de melhorar a qualidade do atendimento público educacional do país.

Nesse sentido, o PNE de 2014-2024 é considerado um avanço em relação ao plano anterior, levando em consideração que houve um enxugamento no quantitativo de metas, o que trouxe mais objetividade para as necessidades educacionais. Essa característica tornou possível o processo de acompanhamento das metas, o que contribui bastante para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Dessa maneira, o processo de monitoramento das metas do PNE é de incumbência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo responsável por publicar uma espécie de parecer nacional, por meio da entrega dos documentos contemplando a análise atualizada sobre a evolução das metas do PNE. Tendo em vista que o estudo tem como foco a formação continuada de professores, este estudo faz referências às Metas 15 e 16, que tratam especificamente da formação docente. Quanto à 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. 35).

Segundo Werner, Silva e Brandt (2019), o objetivo da Meta 15 de criar uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica só foi atingida em 2017, apesar

de estar prevista como meta para o ano de 2015. Todavia, apesar do alongamento do prazo para o alcance da meta, ainda é possível afirmar que isso foi uma grande contribuição para a política de formação continuada de professores, porque permitiu um avanço na legislação para o financiamento da política de formação, o que garante consistência financeira para a formação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, a Meta 16 também se constitui em uma grande contribuição para alicerçar a política de formação dos profissionais da educação quando propõe como objetivo:

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 formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 35).

Levando a Meta 16 em consideração é possível compreender que ela estabelece um percentual para a formação dos profissionais da educação em nível de pós-graduação, com o intuito de incentivar a formação nesse sentido, bem como garantir formação continuada adequada para o seu campo de atuação. Nessa perspectiva, Werner, Silva e Brandt (2019), ao analisarem o impacto da Meta 16, concluíram que a formação continuada de professores da forma como ocorre não contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista que os encontros não consideram as necessidades e o contexto da Educação Básica, porque os processos de formações só acontecem duas vezes ao ano com temas já definidos pela Secretaria de Estado da Educação, e por isso na maioria dos casos não contemplam as especificidades da comunidade.

O PNE de 2014-2024 teve fim de vigência em 25 de junho de 2024, mas pelo projeto de Lei número (5665/23), o PNE foi prorrogado para até 31 de dezembro de 2025. Entretanto, o novo PNE possui um projeto de Lei nº 2.614/2024, onde o anexo do documento revela 18 objetivos 58 metas e 252 estratégias, no documento um dos objetivos está voltado para os profissionais da educação, o que revela que o novo PNE será lançado em consonância com as demais políticas educacionais, que tem priorizado a formação dos profissionais da educação como estratégia para elevação dos indicadores educacionais.

Nesse sentido, para efeito deste estudo, foi necessário discutir alguns aspectos da formação de professores nos Planos Decenais, tendo em conta que foram definidas Metas a serem alcançadas. Todavia, e não obstante a importância do PNE, o foco deste estudo se circunscreve no planejamento educacional adotado no segundo mandato do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), o PDE, no âmbito do qual foi instituído o Plano de Ações

Articuladas (PAR) como indutor do planejamento do atendimento educacional dos entes subnacionais.

A institucionalização do PDE, no dizer de Saviani (2007), pretendeu dar respostas às Metas não alcançadas pelo PNE (2001-2010), dada a letargia do Plano frente aos vetos do então presidente FHC, por um lado; e por outro lado, para superar desafios não resolvidos pelo PNE, no que tange às disparidades nacionais, regionais e locais, na busca pela melhoria da qualidade da educação nacional. A próxima Seção traz à baila a política do Governo Lula na primeira década do século XXI, o PDE/PAR, com ênfase na formação de professores, foco deste estudo, como uma das Dimensões do PAR, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

3 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS COMO INDUTOR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI

A presente Seção objetiva fazer uma incursão nas políticas públicas educacionais, em particular no PDE, com visibilidade ao PAR e às dimensões que o constituem, especificamente a que se destina à formação continuada de professores, bem como discutir a concepção de qualidade adotada na política do PAR.

3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Ações Articuladas (PAR): uma política inovadora para a educação e para a formação de professores no âmbito do sistema público de ensino

O PDE foi lançado pelo MEC em 24 de abril, pelo Decreto nº 6.094/2007, no segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apresentado pelo então ministro da educação Fernando Haddad, o PDE surgiu com o principal objetivo de focar no aspecto qualitativo da educação nacional. O plano é composto por 28 diretrizes que propõem ações que abrangem os níveis e modalidades educacionais, orientando-se pela agenda definida no movimento “Compromisso Todos pela Educação”.

Segundo Saviani (2008) o “Compromisso Todos pela Educação” foi uma iniciativa promovida pela sociedade civil que aconteceu em 2006. O movimento contou com o patrocínio e a participação de diversos grupos empresariais tais quais:

o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, entre outros (Saviani, 2008, p. 13).

Dessa maneira, o “Compromisso Todos pela Educação” define uma agenda voltada para atender os interesses do mercado, por meio de uma pedagogia baseada nos resultados, onde os alunos tendem cada vez mais a serem percebidos como clientes e a educação como uma mercadoria a serviço dos interesses de mercado. Nessa lógica, os alunos quando formados são vistos como produtos da empresa escola.

Tendo como eixo político o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano propõe um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, em parceria com a família e a comunidade, para juntos colocarem em prática o compromisso

que tem como foco a melhoria da qualidade da educação nacional. Com a adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, todos os municípios passaram a ser assistidos por todas as 28 diretrizes, que a partir de então, foram desdobradas em ações.

Dentre as 28 diretrizes definidas no PDE uma delas é destinada à formação continuada de professores, no inciso XII, quando define como objetivo: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil, 2007, inc. XII). Essa diretriz se refere tanto à formação inicial quanto continuada de professores, que são priorizados dentro da política, sendo oferecidos em regime de colaboração ou como programa próprio.

De acordo com Albuquerque (2021) as diretrizes definidas pelo PDE representam as metas almejadas para serem alcançadas no prazo de 15 anos, e por meio deste Plano os entes federados assumiram responsabilidades para atender os objetivos estabelecidos, no intuito de promover a melhoria da qualidade da educação, e nesse aspecto, a formação continuada de professores ganha cada vez mais relevância dentro do PDE, especialmente quando o documento define que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (Brasil, 2007, p. 10).

Como evidenciado pelo próprio documento, o PDE considera a formação de professores um aspecto crucial para a melhoria da qualidade da educação, e que por isso as oportunidades de formação devem ser oferecidas para os professores, de forma que eles sejam incentivados a participarem da ação formativa. Essa centralidade que a formação assume dentro do planejamento se constitui em um grande avanço em relação aos demais planejamentos destacados na Seção anterior.

Além disso, segundo Saviani (2007), o PDE também é um grande avanço para a educação nacional, porque pela primeira vez na história da educação brasileira, o governo federal chamou para si a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação, e demonstrou preocupação em focar no aspecto qualitativo, o que pode contribuir significativamente para impulsionar a melhoria da qualidade da educação nacional.

Para atingir o aspecto qualitativo da educação, o PDE serve como uma espécie de “guarda-chuva” e abrange todas as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), ou seja, o plano contempla mais 40 ações, — todas voltadas para atingir a melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esse objetivo, o PDE conta com seis pontos de sustentação: territorialidade; regime de colaboração; visão sistêmica; mobilização social; responsabilização; e desenvolvimento. No que tange à territorialidade:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-las no plano do País. (Brasil, 2007, p. 7).

Com isso, na territorialidade, o PDE encontra um de seus grandes desafios, o de vencer as desigualdades territoriais, já que, historicamente e geograficamente, estados, municípios, bairros e, até mesmo, escolas de um mesmo bairro têm as suas diferenças. Dessa forma, quando o Plano estabelece a territorialidade como um dos pilares para o alcance das metas e para superação das desigualdades sociais, ele propõe que a melhoria da qualidade da educação precisa chegar para todos sem restrições, o que também configura um avanço para a educação brasileira.

Já no que se refere ao regime de colaboração, que consiste no compartilhamento de assistência técnica e financeira entre União, estados, Distrito Federal e municípios, esse pilar do PDE também se constitui como um dos princípios mais importantes da política, visto que somente a partir dessa parceria é que os municípios passaram a contar com recursos suficientes para sustentar uma educação com padrão mínimo de qualidade.

Entretanto, por mais que o regime de colaboração seja um elemento de grande importância dentro da política do PDE, é necessário cuidado com essa descentralização, bem como afirmam Souza e Faria (2004), segundo os quais o regime de colaboração configura-se um processo de descentralização, entretanto é preciso cautela para que essa descentralização do sistema educacional, uma vez que ao fornecer mais autonomia aos municípios e estados é necessário que leve em consideração as limitações desse ente, caso isso não aconteça, não há colaboração, existe somente uma transferência de responsabilidades.

Essa transferência de responsabilidades, pode gerar a cultura da culpabilização do município pelos resultados educacionais desfavoráveis. Nesse sentido, Luce e Farenzena (2007) afirmam que, para que o regime de colaboração seja cumprido da forma adequada, o Governo Federal não pode deixar de assistir tecnicamente e financeiramente os estados, o Distrito Federal e os municípios, ou seja, a mediação da União é o ponto de sustentação para que o regime de colaboração se converta em melhorias para a educação nacional.

No que concerne à visão sistêmica da educação, que também é um dos pilares de sustentação do PDE, implica:

[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente (Brasil, 2007, p. 10).

Assim entendido, é possível inferir que a visão sistêmica da educação é um princípio de grande importância, dado que essa perspectiva leva a considerar que não se pode asfixiar determinado nível ou modalidade para se potencializar outros, visto que na educação tudo está interligado. Assim, as partes (níveis e modalidades) compõem um todo maior, e por isso devem ser potencializadas de forma que se reforcem mutuamente.

Dessa maneira, o Plano evidencia a incoerência das políticas educacionais, que diminui os recursos de um determinado nível ou modalidade, como o Ensino Superior, para fornecer um investimento maior a um outro nível, como o Ensino Fundamental. Sendo assim, essa perspectiva sistêmica da educação também se constitui em um avanço, porque possibilita um novo olhar para as políticas públicas educacionais, de forma a se distanciá-la cada vez mais da visão fragmentada da educação.

De acordo com o próprio documento oficial, a visão sistêmica da educação veio para pôr fim na visão fragmentada da educação que vigorava anteriormente. Essa visão fazia a educação disputar com ela mesma, por não compreender os níveis e modalidades de forma articulada, sendo assim partes de um todo maior (Brasil, 2007).

Levando isso em consideração, é possível compreender que a visão fragmentada da educação é uma perspectiva totalmente incoerente, tendo em vista que na educação, nenhuma parte pode ser vista de forma isolada, uma vez que todas as modalidades e níveis são partes de um todo maior, e é esse o olhar para a educação que a visão sistêmica do PDE apresenta como contribuição para a educação nacional.

Em vista disso, indo de encontro ao princípio basilar da visão sistêmica da educação, em 2006 ocorre a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei nº 11.494/2007, agora não mais contemplando somente o Ensino Fundamental, mas sim toda a Educação Básica, e em 25 de dezembro de 2020 foi substituído pelo FUNDEB permanente pela Lei nº 14.113.

Para atender a essa maior cobertura da educação pública nesse nível de ensino, o FUNDEB, além de contar com a participação dos estados e municípios, foi ampliado de 15% para 20% do montante de 25% dos impostos obrigatoriamente reservados para a manutenção e o melhoramento do ensino, garantindo a complementação da União (Saviani, 2009). Ademais, o FUNDEB permanente traz mais estabilidade financeira para as políticas que se destinam a valorização dos profissionais da educação, o que representou um grande avanço para as

políticas de formação continuada de professores no Brasil, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Diante desse financiamento, as 28 diretrizes almeçadas como objetivos foram desdobradas em ações, com vistas a atingir o aspecto qualitativo da educação. Assim posto, entre as ações do PDE, tem-se o incentivo às ciências, que prevê redução fiscal para empresas que investirem em projetos de tecnologias desenvolvidas por institutos públicos; tem-se o dinheiro na escola, que implica uma transferência de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que serão acrescidos de 50% a mais de recursos para as escolas que atingiram a meta do IDEB estipulada pelo INEP.

Outra ação do PDE é a inclusão digital, que consiste na implantação de laboratórios de informática em todas as escolas públicas; existe também o estágio, que foi trazido pelo PDE para beneficiar o estudante do Ensino Superior. Essas e todas as ações do PDE convergem para um objetivo comum: a melhora da qualidade da educação nacional.

Dessa forma, é possível compreender que o PDE se configura em um Plano singular por trazer como foco melhorar a qualidade da educação. Entretanto, alguns autores indicam que existem certas limitações encontradas neste Plano. Segundo Ivo e Hypolito (2009), um dos maiores problemas do PDE é a desinformação, dado que ao realizarem estudos em duas escolas no Estado do Rio Grande do Sul, os autores verificaram que algumas ações do Plano até acontecem, mas os sujeitos envolvidos não conseguem identificar o PDE como provedor dessas ações.

Nesse sentido, a desinformação é uma das maiores limitações do PDE, visto que em grande parte os sujeitos até conhecem as ações desenvolvidas pelo Plano, mas não conseguem associar as ações a ele. Isso em parte se atribui a falta de divulgação do Plano nas escolas, além disso as informações a respeito do PDE se resumem a uma pequena cartilha na página oficial do MEC.

No que tange a desinformação, Graciano (2007) também chama atenção para essa limitação do Plano, ao afirmar que o único documento relacionado ao PDE só foi surgir cinco meses após a sua publicação, uma vez que quando foi lançado, ele já surgiu de surpresa para os profissionais da educação, os quais não foram, em momento algum, solicitados para contribuir na formulação desse Plano.

Dessa maneira, o PDE, diferentemente do PNE, não conta com a participação dos atores sociais e nem mesmo dos profissionais da educação, que possuem uma perspectiva privilegiada a respeito da educação, e por isso muito tem a contribuir para o planejamento educacional de longo prazo. Tendo em vista que o planejamento educacional precisa partir de

uma caracterização da realidade da educação do país, expropriar dos profissionais de educação o direito de participar da elaboração do planejamento educacional pode levar o Plano a tornar-se descontextualizado.

É evidente que o PDE tem alguns problemas no que diz respeito à clareza e à informação de suas ações. Saviani (2007) também se mostra incomodado com o fato de o PDE não ter um documento mais detalhado e organizado, visto que as suas informações estão contidas em uma única e pequena cartilha. Mesmo assim, o autor não deixa de afirmar que o PDE é um plano singular na educação brasileira, pois, pela primeira vez, busca-se enfrentar o aspecto qualitativo da educação em direção a um horizonte almejado.

Nesse sentido, o PDE teve fim de vigência no ano de 2022. No entanto, no ano de 2007, como já mencionado anteriormente, quando todos os municípios aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto nº 6094/2007, a partir de então eles passaram a ser assistidos por todas as 28 diretrizes do PDE, sob a condição de elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se configura em uma condição estabelecida para que todas as ações promovidas pelo PDE cheguem ao chão da escola. Foi, então, a partir daquele ano de lançamento do PDE, que os municípios passaram a contar com apoio técnico e financeiro da União, por meio do PAR.

O PAR é um plano plurianual multidimensional, cuja temporalidade foi pensada para evitar descontinuidades das ações do atendimento educativo público municipal. Como indutor do planejamento municipal, o PAR surge como ferramenta do PDE. Dessa forma, todos os municípios que aderiram voluntariamente ao compromisso, passam a ser assistidos por todas as diretrizes, convertidas em ações e programas no âmbito do PAR. Assim, a esfera municipal ganha mais autonomia para a elaboração do planejamento educacional, o que constitui um dado relevante para pensar na sua realidade e fazer um bom diagnóstico do atendimento educativo, levando em conta as necessidades locais.

Segundo Saviani (2010) o município é a instância mais importante, porque é nele que residem as pessoas, visto que o estado e União são instâncias abstratas e sua realidade se materializa de fato no recorte dos municípios. Dessa forma, a melhor forma de fortalecer as instâncias nacionais não é deixá-las à própria sorte, mas sim articular essas instâncias menores com o todo para que não fiquem isoladas. Nesse sentido, o PAR tem um papel fundamental de induzir o planejamento municipal articulado ao projeto nacional de educação.

Sobre o PAR, Luce e Farenzena (2007) afirmam que, por estar associado ao compromisso, ele supõe uma rigorosa responsabilização das partes envolvidas, ou seja, de todos os entes federativos. Para isso, tem como principal objetivo atingir as metas projetadas pelo

IDEB; logo, esse planejamento precisa ser elaborado levando em consideração as metas projetadas pelo referido índice, que deve ser o balizador das ações do PAR. Entretanto, o IDEB será abordado de maneira mais específica no tópico 3.3 deste estudo.

O PAR é um instrumento de gestão participativa, que propõe e requer uma elaboração em conjunto dos agentes escolares e da sociedade interessada na melhoria da qualidade da educação da escola. Na organização do PAR, o objetivo dessa interação está em expressar as necessidades locais de diferentes pontos de vista, uma vez que o processo de elaboração do planejamento tem o caráter de análise compartilhada. Assim, o PAR se configura como um instrumento de gestão participativa, que propõe e requer uma elaboração em conjunto dos agentes escolares e da parte da sociedade interessada na melhoria da qualidade da educação daquela escola ou município (Brasil, 2007).

De acordo com Dourado, Junior e Furtado (2016) a participação da sociedade em todas as etapas do planejamento educacional é um caminho possível para o direcionar um plano de Estado para que atinja a melhoria da qualidade da educação nacional, além de ser a melhor forma de romper com as desigualdades educacionais da sociedade. Assim posto, com o caráter de gestão de participação o PAR surge com um passo a passo para ser elaborado.

O primeiro momento do processo de elaboração do PAR caracteriza-se como a fase de preparação e diagnóstico, que é uma das etapas mais importantes e deve ser efetivada com bastante responsabilidade. Conforme Souza e Faria (2004), somente partindo de um bom diagnóstico é que se desenvolve um conjunto coerente de ações, ou seja, somente através de um diagnóstico que condiz com a realidade é que as ações desenvolvidas no município irão alavancar a educação local. Sobre essa possibilidade Oliveira afirma que:

O uso de planos, para a elaboração de políticas públicas, tem como fundamento a ideia de que o processo de desenvolvimento econômico e social exigiria não apenas políticas de caráter conjuntural, para atingir objetivos de curto prazo, mas um planejamento de longo prazo como base para a execução das necessárias políticas nacionais (Oliveira, 2016, p. 237).

Dessa maneira, com vista a promover o desenvolvimento do setor econômico e social, o PAR enquanto planejamento educacional de longo prazo, precisa de um diagnóstico que conte com a participação do dirigente municipal, técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), representante dos professores da Zona Urbana e Zona Rural, pais dos alunos e demais funcionários da escola que se interessarem. Em outros termos, a elaboração do PAR deve ser divulgada para que todos os interessados sejam convidados a participar da sua elaboração, porque é nessa primeira fase que serão determinadas as prioridades daquele cenário.

Segundo Nascimento e Albuquerque (2021), para se obter um resultado, o PAR precisa ser executado com muita responsabilidade pelos entes, tendo em vista que tem um papel fundamental na chegada dos recursos. Entretanto, uma prática que pode acontecer na esfera municipal é que o dirigente omita algumas dificuldades da realidade escolar para aparentar que o município não está em uma situação tão ruim, o que prejudica muito todo o andamento, visto que o diagnóstico é uma etapa crucial. Quanto à importância do diagnóstico para o planejamento, os autores afirmam que:

[...] o PAR enquanto planejamento da educação das redes públicas de ensino se apresenta como uma possibilidade de elevar os indicadores do atendimento educacional, uma vez que os municípios podem eleger suas prioridades e apontar ações que visem à efetiva melhoria da qualidade do ensino, garantindo ao aluno o direito de aprender na escola (Nascimento; Albuquerque, 2021, p. 1498).

Partindo disso, é possível compreender que a etapa do diagnóstico é o momento de definir as prioridades e apontar as ações que devem ser desenvolvidas pelo município e por isso são etapas que se configuram como cruciais para garantir a melhoria efetiva da qualidade do ensino. Dessa forma, essa etapa não deve ser realizada por um único sujeito, mas em conjunto, e como já mencionado, o processo precisa ser fruto de uma análise compartilhada e coletiva.

A análise compartilhada da situação local deve ser realizada tomando como base as quatro dimensões do PAR, visto que elas foram criadas com base em todas as 28 diretrizes do PDE. O quadro abaixo mostra como estão divididas essas dimensões, e as iniciativas contidas em cada dimensão, segundo as informações contidas no documento que trata sobre a etapa de planejamento, no que se refere ao 4º ciclo do PAR.

Quadro 1 — Dimensões e iniciativas do PAR para a etapa de planejamento

Dimensões	Iniciativas
Dimensão 1 Gestão Educacional	Realizar eventos
	Adquirir caminhão frigorífico
	Apoiar despesas de custeio no âmbito da política pública de transporte escolar
Dimensão 2 Formação de Profissionais da Educação	Tipo 1
	Tipo 2
	Tipo 3
	Tipo 4
Dimensão 3 Práticas Pedagógicas e Avaliação	Adquirir material para modalidades especializadas
	Adquirir material cultural/cívico
	Adquirir material de apoio didático
Dimensão 4 Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	18 iniciativas

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir da base de dados do MEC/FNDE, Brasil, 2021.

Diante do quadro apresentado é possível identificar que a dimensão 4 que se refere a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos é a que possui o maior número de iniciativas comparada às demais. No que tange ao objeto de estudo da pesquisa entre as dimensões do PAR, é possível perceber também que a dimensão 2 abrange a formação de professores, visto que é nessa dimensão que a pesquisa tem o seu foco, as iniciativas contidas nessa dimensão são 4, onde as formações são classificadas por tipos, segundo a carga horária.

Dessa forma, segundo o documento oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a resolução nº 24, de 09 de dezembro de 2021, que estabelece os critérios para apoio técnico e financeiro, os tipos de formação são caracterizados mais detalhadamente como: o Tipo 1 são as formações destinadas a atualização com carga horária mínima de 40 horas; as do Tipo 2 se referem a extensão com a carga horária variável, conforme respectivos

projetos; o Tipo 3 se refere aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas e o Tipo 4 se refere a Pós-graduação com carga horária mínima de 360 horas (Brasil, 2021).

Além dos descritores, a Dimensão 2 que trata da formação de profissionais da educação, existem os programas de formação oferecidos por meio do PAR, que serão tratados adiante, no Quadro 2. A importância atribuída à formação dos professores no planejamento municipal é de grande relevância para a melhoria da qualidade da educação, visto que de acordo com Albuquerque (2021), os professores têm uma posição privilegiada dentro da escola, já que todas as demais situações/problemas perpassam pela sua formação. A formação na perspectiva desse autor permite inferir que a formação de professores constitui estratégia fundamental para promover a resolução dos diferentes problemas e dos desafios enfrentados no âmbito do atendimento educativo escolar, além de poder contribuir para a qualidade da educação oferecida.

Nesse sentido, a participação de professores nas fases de diagnóstico e de elaboração do PAR, igualmente, pode contribuir para que as ações de formação propostas se materializem de modo a lograr efetividade. A segunda fase é um momento no qual é feita uma relação da demanda identificada com a análise da viabilidade do que se está precisando. Nesse momento é que o diagnóstico elaborado na primeira fase será fundamental, porque somente partindo dele, é que será realizada uma análise técnica daquilo que se pode fazer. Daí a importância da participação da comunidade escolar, principalmente dos professores e dos demais envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Já a terceira fase é a etapa de execução e resultado; nela são estabelecidos, dentro da viabilidade, os critérios de necessidades e as medidas para ultrapassar as barreiras que surgirem durante a execução das ações. Nesse momento, também será possível identificar se as duas primeiras fases foram realizadas com sucesso e se os critérios de prioridades foram bem estabelecidos, o que reforça a importância da participação da comunidade.

Para o acompanhamento do andamento de todas as das dimensões, o PAR conta com o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que consiste em um portal de gestão do MEC que funciona como um grande aliado para os gestores, dado que através dele é possível observar o andamento do PAR em seus municípios e nele se encontram matérias relacionadas a orçamento e monitoramento das propostas.

Como o foco da pesquisa envolve os programas de formação continuada do MEC oferecidos pelo PAR, o quadro abaixo mostra alguns desses programas:

Quadro 2 — Programas de formação continuada oferecidos pelo PAR

Programas	Objetivo
Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica.
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Desenvolver ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC.
Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)	Compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas.
Pró- letramento	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática
Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	Contribuir para a melhoria da formação dos professores da rede de educação básica dos sistemas públicos.
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Oferecer cursos de licenciatura e de formação continuada de professores da educação básica, para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e Municípios.
Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
Rede UAB de Educação para a Diversidade	Ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores da educação básica, visando à qualificação desses profissionais para a inserção das temáticas da diversidade no cotidiano escolar.
Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	Apoiar iniciativas que contribuam para ampliar, diversificar e melhorar a qualidade da oferta de formação continuada de professores das redes de ensino público.
Educação Quilombola	Elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, por meio de recursos destinadas para a formação continuada de professores
Programa de Formação Continuada Mídias na Educação	Fundamentar uma constante avaliação crítica da aplicação das diferentes mídias, promovendo a diversificação de linguagens e o estímulo à autoria, e subsidiando a prática pedagógica do professor.
Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO)	Fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de materiais que promovam o estudo da História da África e Cultura Afro- Brasileira.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da base de dados do MEC, Brasil, 2024.

De acordo com o quadro acima, é possível identificar que o MEC oferece diversos programas de formação continuada, além de formação inicial, que buscam atender às mais diversas demandas de sala de aula que o professor pode enfrentar. Para Albuquerque (2021), as múltiplas demandas e os desafios de sala de aula que precisam ser enfrentados fazem com que a formação continuada ganhe cada vez mais sentido. Além disso, o autor destaca, também, a importância da dimensão da formação continuada de professores, visto que o trabalho docente ocupa centralidade no atendimento educativo dentro da escola, tendo em conta, todas as expectativas que se colocam sobre o trabalho docente com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Levando isso em consideração, a melhoria da qualidade da educação, como principal objetivo do planejamento, constitui a principal meta a ser alcançada tendo como suporte a formação continuada de professores. Como a qualidade da educação pública tem como indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), todas as ações e programas do PAR, para apoiar o atendimento educativo no âmbito municipal, são voltadas para elevar esse indicador de qualidade. Dessa forma, um dos principais objetivos do PAR é atingir as metas projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que são específicas para os estados, municípios e escolas (Saviani, 2007). Frente a tais exigências, a formação continuada de professores é percebida, no âmbito do PAR, nos sistemas públicos de ensino, como uma estratégia para elevação do IDEB de todas as escolas públicas do país.

3.2 Formação de professores no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): qualidade versus números

Para monitorar o progresso qualitativo da educação e auxiliar as ações dos planejamentos educacionais de longo prazo, surgiu o IDEB em 2007, que é um índice de monitoramento calculado pelo INEP, sendo o fruto da relação entre o fluxo escolar (evasão, aprovação e reprovação) somado à Prova Brasil. As metas são projetadas para os estados, os municípios e as escolas a cada dois anos, e balizam a aplicação de recursos da União em um regime de promoção e punição, conforme o alcance da meta projetada.

O IDEB é usado como um componente do PDE no âmbito do “Compromisso Todos pela Educação”; a partir do índice é estabelecida a meta nacional de atingir até 2021, a média 6,0, o objetivo é que cada ente contribuísse da maneira que for viável para atingir a meta nacional. Levando em consideração, com o IDEB observado no ano 2023 dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, o país já conseguiu atingir a meta definida para o ano de 2021, visto que 6.0 foi o IDEB observado no último ano.

Nesse sentido o IDEB começa a ser utilizado como parâmetro de qualidade para a educação nacional, o que o torna um grande marco para a educação, tendo em vista que pela primeira vez na história da educação brasileira existem dados que possibilitem o debate a respeito do aspecto qualitativo educacional, de forma transparente e objetiva, o que facilita o acompanhamento de todos os sujeitos interessados na melhoria da qualidade da educação do país (Oliveira, 2007).

Nesse sentido, o IDEB é um índice de grande relevância, visto que seus resultados são de domínio público para acesso de todos os interessados em monitorar os índices educacionais da educação nacional, e essa transparência possibilita uma discussão que antes não era possível devido a ausência de índices educacionais nesse sentido. Além disso, existe outra característica que torna o IDEB um índice significativo, o fato de o INEP considerar o ponto de partida de cada ente, de forma que as projeções sempre levam em consideração o IDEB inicial.

Assim sendo, o IDEB representa uma importante iniciativa para observar dados a respeito do aspecto qualitativo da educação, visto que o índice revela uma certa preocupação em respeitar as diferenças entre os entes e as escolas e, ao mesmo tempo, tenta diminuir as desigualdades, ao apresentar como parâmetro de medição 9,9 como meta de convergência em 2096, sendo está também a previsão do ano em que todas as desigualdades apresentadas no IDEB desaparecerão (Oliveira, 2007).

Por outro lado, apesar de os autores evidenciarem a importância do IDEB para alavancar a qualidade da educação nacional, eles também reconhecem as suas limitações. Nessa perspectiva, Oliveira (2007) destaca que o IDEB é um instrumento que aprisiona o desempenho escolar a testes de proficiência que não têm abrangência disciplinar necessária, visto que só dão atenção para a matemática e a língua portuguesa e não tratam as outras matérias como igualmente importantes.

Dessa maneira, segundo Freitas (2018) os testes de proficiência e *accountability* reduzem o conceito de educação ao de aprender as disciplinas exigidas, porque induzem as escolas a concentrarem-se nessas disciplinas, o que esvazia o foco de outras disciplinas igualmente importantes. Essa perspectiva utilitarista, concebe a educação como uma mercadoria a serviço do mercado e tem um efeito reducionista na educação, visto que só considera os aspectos que são úteis para o mercado como importantes.

Como destacado pelo autor o IDEB reduz a educação escolar a provas direcionadas somente para língua portuguesa e matemática e isso pode gerar um impacto negativo na formação continuada de professores, tendo em vista que como afirma Simões (2017) a educação tem cada vez mais seguido os padrões internacionais, especialmente no que se refere às avaliações externas, que têm sido percebidas como parâmetro de qualidade, e dessa maneira os recursos materiais e humanos, bem como toda a produção do conhecimento tem cada vez mais girado unicamente em torno de atender os indicadores educacionais de qualidade atendendo essa métrica.

Nesse sentido, o autor evidencia que os indicadores de qualidade estão gerando impactos na produção de conhecimento, o que possibilita interpretar que a formação docente e a formação dos alunos têm direcionado o seu foco para atingir as metas projetadas pelo IDEB, fazendo surgir a tendência que reduz o processo de ensino-aprendizagem a um mero treinamento para que o aluno se saia bem nos testes em larga escala, o que tem gerado impactos na formação continuada de professores.

Essa perspectiva é evidenciada por Guide e Shimazaki (2013), que afirmam que a ampliação dos exames nacionais de avaliação implantados nas últimas décadas do século XX tem gerado grande impacto não somente na formação continuada de professores, mas também na organização escolar de modo geral. No dizer dos autores, essa preocupação com a melhoria do IDEB tem contribuído para que a essência dos programas de formação de professores se direcione de maneira prioritária a treinar os alunos somente com base nos conteúdos e nas habilidades exigidas nos testes.

Nesse sentido, o que se tem verificado é que com essa concepção reducionista da educação, a formação de professores tem se tornado cada vez mais padronizada, onde o trabalho docente é visto como uma atividade morta no interior das receitas prontas. Sobre isso Freitas (2018) afirma que padronização e alinhamento do processo educacional não são sinônimos de melhoria na qualidade da educação.

Doutro ponto de vista, Laval (2019) aponta que a melhoria na qualidade da educação almejada pela lógica mercadológica é dotada de competências genéricas, e busca uma qualidade individual que não se associa de nenhuma forma aos direitos coletivos ou em grupo, nessa questão os problemas não são somente o reducionismo dos saberes educacionais, mas também está em vê-los como mecanismos ou estoques de saberes úteis para o mercado.

Além dessa perspectiva reducionista da educação, o índice possui outro aspecto negativo, tendo em vista que como já destacado anteriormente, o IDEB conta com um regime de responsabilização que se materializa pelo esquema de promoção e punição, com base no

alcance das metas projetadas. Nesse sentido, a formação de professores no âmbito do PAR está associada à elevação desse indicador, o que evidencia seu alinhamento à lógica da responsabilização docente.

No que tange a esse aspecto Freitas (2018) afirma que o regime de promoção e punição trazem mais desvantagens que vantagens para a educação, tendo em vista que leva os sistemas de ensino a desperdiçarem muito tempo buscando maneiras de preparar o aluno para os testes, o que implica manipulação e fraude dos dados obtidos, com vistas ao recebimento de recursos financeiros, e assim quanto mais um indicador é usado para tomada de decisão menos ele será útil para representar a realidade educacional, porque ele estará mais sujeito à corrupção.

Dessa maneira, o IDEB é um índice que está sujeito a fraudes e manipulações, o que dificulta o processo de monitoramento, visto que essas circunstâncias tendem a desarticular o índice da realidade local. Como afirmam Ivo e Hypolito (2009), o índice é muito descontextualizado, porque não consegue representar, a fundo, a realidade social a que se refere, dado que um município pode apresentar um índice até acima da média e ainda permanecer na escuridão do analfabetismo, uma vez que o IDEB só avalia quem está dentro da escola.

Nesse sentido, Freitas (2007) traz o que se pode chamar de uma conclusão significativa a respeito das limitações e avanços do IDEB. O autor afirma que, embora esse índice seja de fácil compreensão, transparente, e que tenha outros elementos significativos, ele tem uma aplicação muito perversa para a educação e não aborda alguns aspectos cruciais para a qualidade do ensino; por isso, para que o índice seja ainda mais importante para o monitoramento educacional, ele precisa abranger mais aspectos educacionais, tais como: valorização dos profissionais da educação; insumos; as condições adequadas para o processo ensino-aprendizagem; e entres outras questões igualmente importantes para aferir a qualidade da educação.

Assim posto, o que o autor sugere é uma ampliação da concepção de qualidade da educação de forma que atenda outros elementos e de maneira a representar a realidade educacional mais significativamente, com vista a contribuir para o monitoramento e planejamento de políticas públicas para a educação. Entretanto, essa concepção de qualidade mais ampla exige pensar a educação e a formação continuada de professores com um papel também mais abrangente. Analisando a educação alinhada a essa lógica, Mészáros (2008) faz um contraponto ao afirmar que a educação não é um negócio é uma criação social, e por isso o papel é muito mais amplo do que mero preparo para o trabalho, mas sim deve preparar para a vida.

Nessa perspectiva, a educação adquire um sentido muito mais amplo, e a melhoria da qualidade da educação dentro dessa concepção não pode ser pensada para a padronização nem uniformização. Dessa forma, quando se pensa em investimentos que trazem impactos positivos na melhoria da qualidade da educação estão relacionados a condições adequadas nas escolas, proporção aluno professor, custo-aluno, definição de competências e habilidades, remuneração docente e na formação inicial e continuada de professores (Albuquerque, 2021).

Assim entendido, é possível interpretar que a formação, tanto inicial quanto continuada de professores tem uma relação direta com a melhoria da qualidade da educação, visto que definir a formação docente como uma das prioridades pode gerar impactos significativos com vistas a contribuir para o projeto nacional em prol de uma educação de qualidade. A respeito disso, Dourado e Oliveira (2009, p. 210) definem que a melhoria da qualidade está associada:

[...] à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade.

Nessa perspectiva, de encontro com a literatura consultada a concepção de qualidade defendida pelo estudo, se sustenta na perspectiva que compreende a qualidade da educação de maneira ampliada e como diretamente relacionada com a formação continuada de professores, em vista disso, para a haja melhoria da qualidade da educação é necessária a estruturação consistente das políticas de formação de professores. Entretanto, para que a formação continuada de professores contribua para a melhoria da qualidade da educação é preciso que a formação continuada leve em consideração a realidade local, os saberes experiências, atribuir protagonismo aos professores no processo formativo e compreender uma temporalidade adequada ao nível de complexidade da formação.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não implica acumulação de técnicas, cursos e conhecimentos, estar em formação significa um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo cujo principal objetivo é a construção de uma identidade, que também precisa ser uma identidade profissional, e deve levar em conta as situações problemáticas enfrentadas pelos educadores em sala de aula, sob pena de acabar criando para eles uma identidade enganadora que não atenda às demandas.

Nesse sentido, diferentemente da concepção mercadológica em que a formação continuada de professores é percebida como uma atividade morta, pensar e entender essa

formação como um processo reflexivo e contextualizado, calcado nas necessidades e nos saberes e práticas docentes do cotidiano da escola, do ensino e da aprendizagem significativa; uma formação que possam contribuir para a construção da identidade docente e de uma educação comprometida e compromissada com práticas sociais emancipatórias e participativas.

A discussão até aqui, com o apoio teórico-conceitual e tendo em conta a legislação que dispõe sobre as políticas, a gestão e o planejamento da educação, permitiu não somente compreender os principais fatores que interferem e influenciam a definição das políticas de formação continuada de professores no Plano geral, bem como as conexões que estabelecem com o saber-fazer docente. Para além disso, ampliou o campo discursivo e reflexivo sobre a qualidade da educação dentro dos contornos da política educacional materializada pela política de avaliação de larga escala tendo o IDEB como seu indicador oficial de qualidade.

De igual modo, foi possível apreender que a formação continuada de professores no âmbito do PAR, objeto deste estudo, apresenta-se numa perspectiva de contribuir para que os professores superem as barreiras que surgem, no atendimento educativo escolar. Todavia, associa tal formação com a melhoria da qualidade da educação, adotando o IDEB como balizador de qualidade, utilizando-se da avaliação de larga escala baseada na Prova Brasil, sem levar em consideração os saberes experienciais, a realidade educacional local e a formação enquanto construção identitária docente.

Com o foco em trazer evidências sobre a formação continuada de professores no sistema público de ensino de São Luís, na próxima Seção a pesquisa fará uma imersão no campo empírico, duas escolas pertencentes a essa rede de ensino, para captar, a partir da percepção de professores e gestores educacionais e escolares, se as ações da política de formação continuada de professores, realizadas por meio do PAR, contribuem para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino do município de São Luís.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ANÁLISE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS

A presente Seção está organizada em subseções que se complementam no tratamento dos dados que foram coletados, com vistas a garantir o pleno alcance dos objetivos do estudo. Em sua estrutura, a Seção está organizada assim: a Subseção 4.1 consiste em breve histórico do município de São Luís, no qual se apresentam informações sobre indicadores sociais, econômicos e educacionais; a subseção 4.2, que apresenta a caracterização da rede pública de ensino de São Luís, traz dados do atendimento educativo quanto às escolas, professores, níveis e modalidades de atendimento, indicadores de avaliação etc.; na Subseção 4.3, o estudo caracteriza as escolas pesquisadas, descrevendo os turnos de funcionamento, estrutura, instalações, recursos humanos e indicadores; e, por último, na Subseção 4.4, o estudo deu visibilidade à pesquisa de campo, no âmbito da qual foram coletados dados com vista à análise e à interpretação do objeto de estudo em tela, tendo em conta os depoimentos dos sujeitos da pesquisa das duas escolas investigadas, bem como por observação do campo empírico, além de documentos oficiais coletados diretamente no campo de investigação e cotejados com a literatura e as normativas legais.

4.1 Município de São Luís: caracterização e indicadores socioeconômicos

Esta Subseção faz uma breve caracterização do município de São Luís, apresentando história, memória e indicadores sociais, políticos e econômicos e culturais. As informações apresentadas tiveram como principal fonte o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), extraídas do Censo de 2023. O município de São Luís é a capital do Estado do Maranhão. Em um primeiro momento, a cidade foi nomeada Upaon-Açu, que significa “Ilha Grande” na língua dos tupinambás, que, por muito tempo, a habitavam. Foi ocupada em 8 de setembro de 1612 pelos franceses Daniel de La Touche e François de Rasilly.

Três anos após ser fundada pelos franceses como a colônia denominada França Equinocial, assim, o núcleo urbano recebeu o nome de Saint-Louis, em homenagem ao rei francês Luís XIII, o sentido da escolha do nome possuía um caráter político e simbólico, pois buscava ressaltar a poder francês sobre o território recém-ocupado. Em 1615, tropas

portuguesas liderada por Jerônimo de Albuquerque derrubaram os franceses, e a cidade foi tomada por Portugal. No decorrer do século XVII, São Luís foi de domínio holandês, mas, após uma guerra, foi tomada de volta pelos portugueses em 1645, ano em que marca o início da colonização portuguesa. A cidade teve um grande papel na produção econômica do Brasil, sendo considerada o quarto centro de exportação de arroz e algodão.

O município de São Luís, popularmente conhecido como “Ilha do Amor”, apresenta uma rica diversidade cultural resultante do encontro de diferentes matrizes históricas, especialmente africanas, indígenas e europeias. Essa diversidade manifesta-se em diversas expressões culturais que fazem parte do cotidiano da população e contribuem para a construção da identidade local. Entre as principais manifestações culturais destacam-se o Bumba Meu Boi do Maranhão, o Tambor de Crioula e o Cacuriá, celebrações que ocupam papel importante nas tradições populares e na preservação dos saberes culturais transmitidos entre gerações.

Além das manifestações culturais, São Luís também se destaca por seu patrimônio arquitetônico, especialmente pelas construções coloniais presentes no Centro Histórico de São Luís. Os casarões que compõem essa área apresentam fachadas revestidas por azulejos portugueses, utilizados principalmente entre os séculos XVIII e XIX. Em razão da relevância histórica, arquitetônica e cultural desse espaço urbano, o Centro Histórico de São Luís foi reconhecido, em 1997, como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Esse patrimônio constitui um importante elemento de valorização da memória histórica e cultural da cidade, e consiste em um espaço significativo para processos educativos, visto que contribuem para a construção da identidade cultural local do município.

No que tange ao cenário político de São Luís, durante grande parte do século XX e início do século, a política maranhense foi marcada pela predominância de grupos familiares tradicionais que durante esse período ocuparam posições estratégicas nas esferas municipal, estadual e federal. Entre essas lideranças, está a do José Sarney, cuja trajetória política teve grande impacto no poder do estado, influenciando também as dinâmicas políticas da capital.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco no processo de redemocratização do país e contribuiu para ampliar a autonomia política e administrativa dos municípios brasileiros. No contexto do município de São Luís, essas transformações favoreceram a reorganização do cenário político local e possibilitaram o fortalecimento de novos grupos políticos, ampliando as disputas eleitorais e a participação de diferentes forças partidárias na condução da administração municipal. Esse processo tornou-se mais evidente a partir dos anos 2000, período em que se intensificaram as

disputas pelo Executivo municipal e se consolidaram novas dinâmicas políticas no município de São Luís.

Nesse contexto, destaca-se a eleição de Tadeu Palácio no início dos anos 2000, seguida pela vitória de João Castelo nas eleições de 2008, cuja gestão foi marcada por debates relacionados à infraestrutura urbana e à oferta de serviços públicos. Posteriormente, em 2012, Edivaldo Holanda Júnior foi eleito prefeito, sendo reeleito em 2016. Mais recentemente, nas eleições de 2020, Eduardo Braide foi eleito para o Executivo municipal, assumindo o cargo em 2021, sendo posteriormente reeleito em 2024 e permanecendo, atualmente, no exercício de seu mandato. Essas sucessivas alternâncias na gestão municipal evidenciam a dinâmica política da capital maranhense nas últimas décadas e refletem transformações nas disputas eleitorais e na organização do poder local.

A capital do estado do Maranhão possui um total de 1.037.775 habitantes, de acordo com os dados do Censo de 2022 do IBGE, a densidade demográfica é de 1.779,87 habitantes por quilômetro quadrado conforme dados de 2022. Considerando o fato de que o quantitativo de pessoas aumentou bastante desde 2012, essa densidade demográfica também se modificou grandemente. Com vistas a melhor compreender a realidade do município da pesquisa, no quadro a seguir, são apresentados indicadores socioeconômicos do município de São Luís:

Quadro 3 — Indicadores socioeconômicos do município de São Luís

Indicadores	Resultado (ano de divulgação)
Área Territorial	583,063km (2023)
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM	0,768 (2010)
Mortalidade infantil	12,03 óbitos por mil nascidos vivos (2024)
Estabelecimentos de saúde SUS	100 estabelecimentos (2009)
Esgotamento sanitário adequado	65,4% (2010)
Produto Interno Bruto-PIB per capita	32.739,65 (2021)
População ocupada	42,16% (2022)
Salário médio mensal dos trabalhadores formais	2,8 Salários-mínimos (2022)

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir dos dados disponibilizados pelo IBGE, 2025.

Diante das informações observadas, é possível perceber que o município de São Luís apresenta um IDHM mediano e que a taxa de mortalidade infantil está relativamente alta, pois essa estimativa supera até mesmo a média nacional, que é 12,4 para cada mil nascidos vivos. Portanto, o fato de existir uma estimativa de morte de pouco mais de 17 crianças a cada

mil nascidas indica que o município enfrenta um grande desafio no sentido de implementar políticas públicas para diminuir esses índices.

Quanto aos estabelecimentos públicos de saúde, é possível afirmar que são relativamente poucos, já que o município tem mais de um milhão de habitantes, considerando o último censo e a estimativa de que todos os habitantes frequentem o atendimento público de saúde, e existem somente 100 estabelecimentos. Isso implica dizer que seria uma média de um estabelecimento para mais de 10 mil habitantes se todos dependessem desse atendimento público.

O tratamento de esgoto no município de São Luís em 2010 estava com um percentual bem baixo, com apenas 65,4%, o que pode comprometer seriamente a saúde da população. É possível identificar, também, que o percentual de habitantes ocupados está muito baixo. Porém, devido ao fato de esse percentual não considerar os trabalhadores informais, é possível dizer que existem muitos habitantes que vivem do trabalho informal.

Segundo Antunes (2018), a informalidade tem crescido bastante no Brasil, em que os trabalhadores são submetidos a contratos temporários, sem estabilidade e registro na carteira, o que os deixam à margem das leis trabalhistas, sob a constante ameaça de ficar desempregado. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho informal é muito instável, por não trazer segurança para o trabalhador e não levar em consideração os direitos trabalhistas conquistados por meio de mobilização social. Entretanto, a informalidade é um fenômeno que vem crescendo por todo o globo, em vista disso, por meio desse quadro, é possível perceber que o município já apresenta o reflexo da informalidade e da precarização do trabalho.

No que tange ao atendimento da rede pública de ensino de São Luís, os dados trazidos, a seguir, não permitem afirmar avanços substanciais, tendo em conta que o sistema público de ensino da capital maranhense ainda possui grandes desafios a enfrentar, se considerar, por exemplo, o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, com déficit em acessibilidade, formação continuada de professores, equipes especializadas, além de espaços e instalações adequadas, tais como: bibliotecas, laboratórios, quadras poliesportivas, salas de leitura, entre outros.

4.2 Caracterização da rede pública de ensino de São Luís

Para compreender os programas de formação continuada de professores realizados por meio do PAR, na rede pública de ensino de São Luís é preciso realizar um levantamento dos dados do atendimento educacional público deste município. Essa iniciativa do estudo

permite ter um olhar ampliado sobre dados quantitativos e qualitativos desse atendimento, e nesse sentido, o presente estudo buscou informações diretamente da base de dados do Censo Escolar de 2023, do INEP.

O atendimento educacional municipal de São Luís é ofertado pela rede pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendendo prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A rede municipal abrange estudantes das zonas urbana e rural, organizando-se em unidades escolares e núcleos de educação infantil distribuídos pelo município. Além do ensino regular, contempla modalidades e serviços como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos

A rede de São Luís possui o total de 197 escolas da rede municipal de ensino, porém apenas 133 são da Zona Urbana, de acordo com os dados do Censo de 2023. Ainda segundo esses dados, de todas as escolas da rede municipal, quanto à acessibilidade, apenas 44% possuem acessibilidade. No caso das dependências com acessibilidade, esse percentual aumenta para 60%; no caso dos sanitários com acessibilidade, somente 61% das escolas contam com banheiros adaptados para atender aos alunos.

No tocante à alimentação, 100% das escolas da rede municipal de ensino fornecem alimentos para os estudantes; entretanto o que se refere à água filtrada, esse percentual já não demonstra tanta excelência, porque apenas 98% das escolas fornecem água filtrada, 100% das escolas da rede municipal do ensino de São Luís possuem energia elétrica, mas somente 76% das escolas do município têm acesso à Internet. A tabela abaixo revela as informações referentes às instalações presentes nas dependências das escolas da rede municipal de ensino.

Tabela 1 — Indicadores de infraestrutura e dependências físicas das escolas da rede pública de São Luís, do total de 197 escolas da rede municipal do ensino de São Luís

Instalação	Percentual de escolas da rede municipal que apresentam a instalação
Sanitário dentro da escola	99%
Biblioteca	45%
Cozinha	99%
Laboratório de Informática	11%
Laboratório de Ciências	3%
Sala de Leitura	17%
Quadra de poliesportiva	22%
Sala de Diretoria	68%
Sala de Professores	56%
Escolas com Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	34%
TV	61%
Impressora	9%

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados disponibilizados pelo censo do INEP de 2023 (2026).

É possível identificar, por meio da tabela, que o município de São Luís possui, ainda, enormes desafios no que se refere à infraestrutura e instalações das escolas da rede municipal. Entre as principais dificuldades, podem ser citados: o percentual de escolas com biblioteca, que corresponde a menos da metade do total das escolas da rede; Já no que tange ao percentual de escolas com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); escola com quadra poliesportiva; sala de leitura; laboratório de informática e laboratório de ciências, são dados que apresentam um percentual mais baixo

Essas informações permitem afirmar que as escolas da rede municipal de São Luís apresentam muitas dificuldades quanto às estruturas físicas e instalações, o que pode interferir desfavoravelmente no rendimento escolar dos alunos. Especialmente no caso dos laboratórios de ciências, que apresentaram o mais baixo percentual da tabela, isso significa que o benefício que esses laboratórios poderiam proporcionar estão atingindo somente 3% das escolas da rede, o que corresponde a um quantitativo aproximado de 6 escolas das 197 existentes no município, ou seja, esse percentual representa um quantitativo baixo, em relação ao total de escolas.

As informações da tabela também revelam outras deficiências quanto a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, como, por exemplo, os projetores, mostrando que somente 2% das escolas têm esse recurso tecnológico, o que se caracteriza como um prejuízo para os alunos, e que impactam no trabalho dos professores, se considerar a importância de tais recursos para o planejamento de ensino.

No que se refere às matrículas, a tabela abaixo apresenta informações que mostram a evolução do atendimento na rede pública de ensino, no período (2015-2024), especificamente nas creches, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental:

Tabela 2 — Matrículas, por etapa de ensino na Rede municipal de São Luís da zona urbana

Ano	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental
2015	2.423	6.112	25.097	17.001
2016	2.535	6.175	25.705	16.429
2017	2.548	6112	28.612	19.858
2018	2.601	6.229	29.270	19.998
2019	2.353	6.038	29.853	20.777
2020	2.733	6.157	29.505	21.769
2021	2.336	5.985	28.070	24.077
2022	2.801	6.280	28.791	24.570
2023	2.589	6.261	28.139	23.169
2024	2.413	6.221	26.841	23.400

Fonte: Elaborada pela autora a partir das informações do censo do INEP, 2024 (2026).

Diante das informações contidas na tabela, é possível identificar que nos anos de 2023 e 2024 a rede municipal de São Luís apresentou uma queda expressiva no quantitativo de matrículas em todos os níveis de atendimento apresentados, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, a quantidade de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentou a maior queda em relação aos demais níveis, o que sinaliza que o município ainda enfrenta desafios para alcançar esses alunos que estão fora da rede.

A questão da qualidade da educação, refletida pelo IDEB alcançado pela rede de ensino frente às Metas projetadas pelo INEP, mostra que o município precisa avançar mais, considerando os indicadores apresentados na tabela 3 abaixo.

Tabela 3 — IDEB da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA, frente às Metas projetadas pelo MEC

Município	IDEB Observado					Metas Projetadas pelo MEC			
	2015	2017	2019	2021	2023	2015	2017	2019	2021
São Luís	4.5	4.6	5.1	4.9	5.5	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir da base de dados do MEC/INEP, 2025 (2026).

Partindo das informações apresentadas na tabela é possível perceber que o município de São Luís não atingiu nenhuma das últimas quatro metas projetadas para a rede municipal de ensino, além disso não se pode deixar de mencionar a pouca evolução que ocorre especificamente entre os anos de 2015 e 2017, onde o município somente conseguiu avançar um décimo em um intervalo de dois anos. Dessa forma, é possível identificar também que houve uma regressão no IDEB no ano de 2021, e que em 2023 a rede municipal não conseguiu atingir a meta projetada para o ano de 2021, que era de 5.8.

Considerando que no recorte de tempo da pesquisa o município de São Luís não conseguiu atingir nenhuma das metas projetadas, é possível considerar que apesar de o PAR ser uma ferramenta que tem potencialidade de apresentar uma significativa contribuição para melhoria da qualidade da educação pública municipal, ele não tem resultado na elevação dos indicadores educacionais de São Luís, visto que o município não conseguiu atingir nenhuma das metas projetadas.

De acordo com Souza e Faria (2004) o PAR deve ser elaborado tendo como horizonte as metas projetadas no IDEB, o que implica dizer que o PAR do município da pesquisa não está cumprindo com um dos seus principais objetivos que é alcançar as metas projetadas pelo INEP como parâmetro de qualidade. Diante disso, é possível interpretar que o município ainda tem muito o que avançar no que diz respeito aos indicadores de qualidade expressos pelo IDEB.

Nesse sentido, observa-se que a melhoria da qualidade da educação tem sido, de forma crescente, interpretada sob uma lógica predominantemente quantitativista, na qual os resultados aferidos por avaliações externas assumem o destaque nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, a política de formação continuada de professores passa a ser concebida como estratégia instrumental voltada, prioritariamente, à elevação dos indicadores educacionais, especialmente aqueles vinculados a exames em larga escala. Tal direcionamento tende a reduzir o processo formativo a ações pontuais e prescritivas, cujo foco recai sobre a preparação dos

docentes para treinar os estudantes para realização das provas, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e contextualizada.

Segundo Contreras (2002), o crescente direcionamento das políticas educacionais para o alcance de metas vinculadas às avaliações externas contribui para a fragilização da autonomia docente, na medida em que o professor passa a ser situado na condição de mero executor de orientações e consumidor de pacotes pedagógicos elaborados por especialistas frequentemente distantes da realidade concreta das escolas. Essa dinâmica desloca o centro das decisões pedagógicas para instâncias externas, reduzindo o espaço de reflexão crítica e de construção coletiva do trabalho docente. Nesse contexto, a formação continuada tende a assumir um caráter prescritivo, alinhado às demandas dos indicadores educacionais, em detrimento das necessidades formativas que emergem do cotidiano escolar.

Diante desse cenário, na tabela a seguir apresentam-se os dados referentes ao quantitativo de professores na rede municipal de São Luís, bem como a adequação da formação desses professores por segmento em que atuam, a fim de contextualizar o perfil profissional dos docentes inseridos na realidade educacional pesquisada, o que pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 4 — Adequação de formação docente Ensino regular

Educação infantil			
Número de docentes	Percentual de docentes com formação adequada	Sem formação adequada	Sem formação
—	53,8%	45,9%	0,3%
Anos iniciais Ensino Fundamental			
Número de docentes	Percentual de docentes com formação adequada	Sem formação adequada	Sem formação
1.713	49,0%	50,9%	0,1%
Anos Finais do Ensino Fundamental			
Número de docentes	Percentual de docentes com formação adequada	Sem formação adequada	Sem formação
1.620	32,9%	67%	0,1%

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir dos dados disponibilizados pelo censo do INEP de 2025 (2026).

As informações da tabela evidenciam fragilidades significativas no que se refere à adequação da formação docente nas diferentes etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, observa-se que 53,8% dos docentes possuem formação adequada, enquanto 45,9% atuam sem formação compatível com a etapa e 0,3% não possuem formação. Embora a maioria

apresente habilitação adequada, o percentual elevado de profissionais em situação de inadequação formativa revela um cenário preocupante, especialmente considerando que a Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento integral da criança e exige formação específica em nível superior, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a tabela mostra um total de 1.713 docentes, dos quais apenas 49,0% possuem formação adequada, enquanto 50,9% atuam sem formação compatível com a área e 0,1% não possuem formação. Esse dado indica que mais da metade dos professores dessa etapa não atende plenamente às exigências legais relativas à formação específica, o que pode impactar diretamente a qualidade do processo de alfabetização e consolidação das aprendizagens básicas, fases estruturantes do percurso escolar.

A situação torna-se ainda mais crítica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que contam com 1.620 docentes, sendo apenas 32,9% com formação adequada, enquanto 67% atuam em desacordo com sua área de formação e 0,1% não possuem formação. Considerando que essa etapa demanda domínio específico dos componentes curriculares, o alto índice de inadequação formativa pode comprometer o aprofundamento dos conhecimentos e a preparação dos estudantes para o Ensino Médio, além de evidenciar um descompasso entre a política de formação docente e as necessidades reais da rede.

De modo geral, os dados revelam que a inadequação da formação docente cresce progressivamente à medida que avançam as etapas de ensino, sendo mais acentuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tal cenário aponta para desafios estruturais relacionados à política de provimento de professores, à valorização profissional e à efetivação das diretrizes nacionais de formação docente.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelecem que a formação docente deve assegurar sólida uma formação com base teórica, domínio dos conteúdos específicos e articulação entre teoria e prática, de modo a garantir o exercício qualificado da docência (Brasil, 2019), reforçando a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem a atuação de professores com formação adequada à etapa e à área em que lecionam. Assim, a análise do quadro reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à formação específica, ao incentivo à formação continuada e à garantia de que os docentes atuem em consonância com sua área de habilitação, condição fundamental para assegurar a qualidade social da educação.

A próxima subseção dedica-se à caracterização das duas escolas participantes da pesquisa, busca-se, com isso, contextualizar o campo investigado, evidenciando elementos que contribuem para a compreensão das dinâmicas formativas e das condições concretas em que os docentes desenvolvem seu trabalho.

4.3 Caracterização das escolas participantes da pesquisa

A presente Subseção apresenta dados que caracterizam o atendimento educativo das escolas participantes da pesquisa, com vistas a melhor compreender o contexto em que ocorre a implementação das políticas de formação continuada de professores, com foco no alcance do objetivo deste estudo, qual seja o de analisar se a formação continuada de professores, realizada por meio do PAR, contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para melhoria da qualidade da educação em duas escolas da rede pública de ensino de São Luís/MA. Como forma de garantir o sigilo no que se refere a identidade das escolas investigadas, elas serão tratada como “Escola 1” e “Escola 2”, ao longo de todo esse estudo.

O critério de escolha das escolas fundamentou-se na definição de perfis institucionais distintos no que se refere ao desempenho no IDEB. Assim, selecionou-se uma escolar que não vem conseguindo atingir as metas projetadas pelo índice, denominada “Escola 1”, e outra que vem alcançando as metas estabelecidas, identificada como “Escola 2”. Tal estratégia de seleção buscou possibilitar uma análise entre realidades diferentes, permitindo compreender a implementação da política de formação continuada em contextos com desempenhos distintos nos indicadores educacionais. Diante disso, na subseção seguinte encontra-se a caracterização da “Escola 1”.

4.3.1 Caracterização da “Escola 1”

A “Escola 1” é uma instituição da rede pública municipal de ensino e está situada na Zona 3¹ do município de São Luís no estado do Maranhão. Trata-se de uma instituição que

¹ As escolas da rede municipal de ensino de São Luís estão organizadas em três zonas administrativas: a Zona 1, que contempla o atendimento aos bairros da zona rural; a Zona 2, que abrange regiões como Coroadinho, Itaqui-Bacanga e Centro; e a Zona 3, que compreende bairros como Anil, Turu-Bequimão e Cidade Operária.

desenvolve suas atividades em regime presencial, contemplando os turnos diurno e noturno, de modo a atender às diferentes demandas da comunidade escolar. A escola oferta o Ensino Fundamental, abrangendo tanto os anos iniciais quanto os anos finais. Além disso, disponibiliza a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando seu compromisso com a democratização do acesso à educação. Para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a instituição conta com um quadro composto por 50 professores, segundo as informações do Censo de 2025. Nesse sentido, a escola desempenha um papel relevante na promoção da inclusão educacional e social.

No que se refere às dependências da “Escola 1”, especialmente no tocante à acessibilidade, observa-se a presença de rampas e barras de apoio, as quais favorecem a autonomia de estudantes com dificuldades de locomoção. A instituição também assegura a oferta de alimentação escolar aos alunos, contribuindo para a permanência e o bem-estar no ambiente educativo. Quanto às instalações físicas, a escola dispõe de banheiros masculinos e femininos, quadra poliesportiva, sala de professores e sala de recursos, equipada com livros e materiais pedagógicos em bom estado de conservação e adequados ao uso escolar.

Entretanto, a “Escola 1” não conta com biblioteca nem com laboratório de informática. Conforme relatos dos sujeitos entrevistados, a inexistência de espaço apropriado para o armazenamento do acervo resultou no extravio e na danificação de livros, especialmente em períodos chuvosos. No que tange aos serviços básicos, o abastecimento de água ocorre por meio de poços artesianos, realidade comum ao bairro onde a escola está inserida, o que ocasiona interrupções no fornecimento quando há falhas na bomba de distribuição; a instituição dispõe de sistema de esgotamento sanitário. No âmbito tecnológico, a escola possui televisão e acesso à internet, contudo não disponibiliza computadores para uso dos alunos e nem projetores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No que se refere ao atendimento escolar, com recorte específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, considerando o período de 2015 a 2024, as informações encontram-se sistematizadas e detalhadas na tabela apresentada a seguir:

Tabela 5 — Matrículas na “Escola 1” anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alunos matriculados	495	532	506	584	602	548	511	504	501	496

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir da base de dados do censo escolar de 2025 (2026).

A análise do quantitativo de matrículas da “Escola 1”, no período de 2015 a 2024, evidencia um movimento de oscilações ao longo dos anos, marcado por momentos de crescimento e redução no número de matrículas do atendimento escolar. Observa-se um aumento significativo das matrículas entre 2015 (495 alunos) e 2016 (532 alunos), seguido de uma leve redução em 2017, com somente 506 alunos matriculados, o que indica certa instabilidade nesse início de intervalo analisado. A partir de 2018, há uma retomada do crescimento, atingindo seu ponto mais elevado em 2019 com 602 alunos, sugerindo fortalecimento da demanda pela instituição nesse período. Contudo, a partir de 2020, verifica-se uma queda progressiva no número de matrículas, com reduções sucessivas até 2024 (496 alunos), cenário que pode estar associado a fatores externos, como impactos sociais e educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19. Dessa forma, a tabela revela uma tendência recente de diminuição das matrículas, o que demanda atenção da gestão escolar e dos sistemas de ensino quanto às estratégias de permanência e atração dos estudantes.

Diante das informações relativas ao atendimento educacional, considerou-se igualmente relevante, para os propósitos deste estudo, o levantamento dos dados do IDEB da escola, tendo em vista, que o indicador constitui um instrumento fundamental para a aferição da qualidade da educação, uma vez que permite avaliar o desempenho das instituições de ensino, bem como dos municípios e demais entes federativos, subsidiando análises sobre a efetividade das políticas públicas educacionais, os dados que se referem ao IDEB da “Escola 1” constam na tabela abaixo, considerando o recorte temporal da pesquisa:

Tabela 6 — IDEB da “ESCOLA 1” no período de 2015 a 2023

Ano	IDEB Observado					Metas Projetadas pelo MEC			
	2015	2017	2019	2021	2023	2015	2017	2019	2021
“ESCOLA 1”	4.7	4.5	5.0	—	5.1	4.9	5.2	5.5	5.8

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir da base de dados do MEC/INEP, 2025 (2026).

A partir dos dados apresentados na tabela em relação os IDEB da “Escola 1”, observa-se que a instituição não conseguiu atingir as metas projetadas ao longo do recorte temporal investigado. Destaca-se que, em 2015, a instituição aproximou-se do índice estabelecido, alcançando a nota 4,7 frente à meta de 4,9, o que evidencia um resultado de desempenho bem próximo à meta projetada para aquele ano. Entretanto, em 2017, verifica-se um retrocesso significativo, com a obtenção de um resultado inferior à meta projetada, indicando dificuldades da escola em sustentar e elevar sua média de desempenho.

Nos ciclos subsequentes, compreendidos entre os anos de 2019 e 2023, constata-se uma evolução pouco expressiva no IDEB, uma vez que a escola apresentou um incremento de apenas um décimo em sua nota, entretanto, esse intervalo de tempo corresponde também ao período em que ocorreu a pandemia da COVID-19, o que revela que escola encontrou dificuldade para elevar os indicadores durante esse período.

Diante do exposto, conclui-se que a “Escola 1” enfrenta desafios contínuos para a melhoria de seus indicadores educacionais, especificamente no que se refere ao alcance das metas do IDEB. Tendo em conta que a pesquisa contou com a participação de duas instituições de ensino, torna-se pertinente ampliar a análise para além da “Escola 1”, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente da realidade educacional investigada, serão apresentados e analisados, na sequência, os dados referentes à “Escola 2”.

4.3.2 Caracterização da “Escola 2”

A “Escola 2” é uma instituição da rede pública municipal de ensino que está situada na Zona 2 do município de São Luís, no estado do Maranhão. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental, contemplando tanto os anos iniciais quanto os anos finais, e desenvolve suas atividades em regime presencial no turno diurno. Diferentemente da “Escola 1”, a “Escola 2” não oferta o turno noturno. Para a execução de suas ações pedagógicas, a escola conta com um quadro docente composto por 65 professores, o que revela que a “Escola 2” conta com um corpo docente bem maior que o da “Escola 1”.

No que se refere à estrutura, às instalações e à acessibilidade, a “Escola 2” apresenta infraestrutura adequada, dispondo de rampas e corrimãos que favorecem a mobilidade e a autonomia de pessoas com deficiência e com dificuldades de locomoção. A instituição também assegura a oferta de alimentação escolar aos alunos, o que constitui um fator relevante para a promoção de condições adequadas ao processo educativo. Quanto às instalações, a escola conta com sanitários masculinos e femininos, laboratórios de informática, biblioteca, sala de leitura, quadra poliesportiva, além de uma sala de professores ampla, equipada com armários destinados ao armazenamento de materiais e recursos pedagógicos, bem como sala de atendimento educacional especializado.

No que diz respeito aos serviços básicos, a “Escola 2” dispõe de abastecimento de água tratada e sistema de esgotamento sanitário, garantindo condições adequadas de funcionamento. No âmbito tecnológico, a instituição possui acesso à internet e equipamentos

como televisão e projetor, os quais ampliam as possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas e favorecem a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao atendimento educacional o quantitativo de alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na “Escola 2” é superior ao quantitativo de alunos matriculados na “Escola 1”, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 7 — Matrículas na “Escola 2” Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2015 a 2024

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Alunos matriculados	953	965	914	982	1030	1016	984	1015	976	862

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir do censo escolar de 2024 do INEP (2026).

A análise do quantitativo de matrículas da “Escola 2”, ao longo do período de 2015 a 2024, evidencia que os dados do atendimento educacional apresentam um comportamento oscilatório, com momentos de crescimento e queda nas matrículas da “Escola 2”. Observa-se um aumento gradual entre os anos de 2015 (953 matrículas) e 2016 (965 Matrículas), seguido de uma redução em 2017 onde só foram registradas 914 matrículas, o que indica uma primeira inflexão na demanda. Em 2018, há uma retomada expressiva do crescimento, alcançando 982 matrículas, culminando no maior contingente em 2019, com 1.030 alunos, sinalizando fortalecimento da procura pela instituição nesse intervalo temporal.

A análise do intervalo desses primeiros cinco anos, no que concerne ao atendimento educacional, evidencia que a “Escola 2” atende a um contingente significativamente superior de estudantes quando comparada à “Escola 1”. Observa-se que o número de matrículas da “Escola 2” alcança patamares expressivos, aproximando-se, em determinados períodos, do dobro do quantitativo registrado na “Escola 1”, que revela diferenças substanciais na capacidade de atendimento e na demanda entre as duas instituições.

A partir de 2020, embora o número de matrículas permaneça elevado (1.016 alunos), verifica-se uma tendência de queda nos anos subsequentes, com reduções em 2021 (984 alunos) e oscilações em 2022 com 1.015 alunos matriculados e 2023 com 976 alunos matriculados, até atingir uma diminuição mais acentuada em 2024 com 862 alunos. Esse movimento de redução das matrículas, durante esse período, evidencia o que já foi destacado anteriormente nos dados da “Escola 1”, visto que ele também apresentou uma certa redução nas matrículas durante esse período, que podem ser frutos de resultados associados a fatores conjunturais, como os impactos da pandemia da COVID-19. Assim, os dados revelam que,

apesar de períodos de expansão, a “Escola 2” apresenta, nos anos mais recentes, um cenário de retração nos números das matrículas. Já quanto aos dados do IDEB, a “Escola 2”, diferentemente da “Escola 1”, tem conseguido atingir as metas projetadas pelo MEC como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 8 — IDEB da “Escola 2” no período de 2015 a 2023

Ano	IDEB Observado					Metas Projetadas pelo MEC			
	2015	2017	2019	2021	2023	2015	2017	2019	2021
“ESCOLA 2”	6.1	6.2	6.0	5.9	6.2	5.4	5.6	5.9	6.2

Fonte: Elaborada pela própria autora a partir da base de dados do MEC/INEP, 2025 (2026).

Diante dos dados analisados, observa-se que a “Escola 2” apresentou, em distintos momentos do período investigado, desempenho satisfatório no IDEB, conseguindo não apenas atingir, mas também superar as metas projetadas pelo Ministério da Educação em alguns anos. Como exemplo disso, temos os anos de 2015, 2017 e 2019. Com um destaque, especialmente, os anos de 2015 e 2017, nos quais as metas estabelecidas (5.4 e 5.6, respectivamente) foram superadas durante esses anos, com a escola alcançando médias de 6.1 o ano de 2015 e 6.2 no ano de 2019. Contudo, a partir de 2021, verifica-se uma queda nos resultados do IDEB, impedindo o alcance das metas projetadas para o período, situação que pode ser compreendida à luz dos impactos provocados pela pandemia da COVID-19, o que foi algo amplamente apontado pelos sujeitos da pesquisa como um dos principais fatores de prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem, cujos efeitos ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, segundo a coordenadora da escola.

Nesse contexto, embora a “Escola 2” tenha conseguido alcançar, apenas em 2023, a meta anteriormente projetada para 2021, torna-se necessário relativizar a leitura dos resultados do IDEB. Ainda que esse índice se apresente como um importante indicador de qualidade educacional e contribua para a compreensão da realidade escolar, sua análise, isolada de outros fatores, não permite afirmar, de forma conclusiva, que essa instituição de ensino tenha promovido uma efetiva melhoria na qualidade da educação apenas por atingir determinadas metas. Do mesmo modo, paralelamente a isso, o não alcance das metas pela “Escola 1” não autoriza, por si só, a inferência de que a instituição não tenha avançado em termos de qualidade educacional.

Sobre isso, Freitas (2018) destaca que os testes de proficiência e as médias geradas por eles provocam dois tipos de prejuízos epistemológicos para a educação. O primeiro deles é a redução do que se considera uma boa educação para o que se considera uma boa aprendizagem, isso se torna um prejuízo para a educação, porque o seu sentido é mais amplo do que o conceito de aprendizagem, enquanto que a segunda redução está no conceito de qualidade da aprendizagem, que dentro desse cenário passa a ser vista como diretamente articulada com ao desempenho dos alunos em teste padronizados; se ela sobe quer dizer que a qualidade aumentou e se desce que dizer que qualidade caiu.

Considerando, por outro lado, que a discussão sobre a qualidade da educação, no âmbito das políticas públicas educacionais, tem dado centralidade à sua relação com a formação continuada dos professores que atuam nas redes públicas de ensino na educação básica, particularmente no ensino fundamental, cumpre às pesquisas investigarem os efeitos dessa formação na qualificação do trabalho docente e possíveis implicações no processo ensino-aprendizagem e na qualidade da educação. Nesse sentido, como o fulcro deste estudo foi a política de formação continuada de professores no PAR, cujo objetivo foi analisar as percepções de docentes, coordenadores e gestores em duas escolas, já qualificadas, sobre as contribuições dessa formação, a incursão empírica nas duas escolas permitiu captar contradições entre o dito na política (os documentos e os discursos oficiais) e a materialidade das ações de formação continuada do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa.

A discussão proposta por Freitas (2018) acerca dessa temática evidencia a necessidade de compreender a pesquisa empírica como elemento central para a apreensão da realidade. Nesse sentido, o estudo deu visibilidade para o campo empírico, duas escolas pertencentes à rede pública de ensino de São Luís, de modo a possibilitar a coleta, a sistematização e a análise de dados, a partir das falas dos sujeitos que vivenciam cotidianamente a implementação da política de formação continuada de professores por meio do PAR conferindo maior consistência e significado às análises realizadas, o que é abordado na subseção seguinte.

4.4 As escolas pesquisadas: o que revelam os dados sobre a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas?

A presente Subseção apresenta a análise dos dados empíricos da pesquisa, com vista a responder a seguinte questão norteadora: a formação continuada de professores por meio do PAR contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem

e para a melhoria da qualidade da educação em escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís?

Nesse sentido, para alcançar o objetivo desse estudo, e responder a problemática proposta, a pesquisa utilizou, como já evidenciado, o roteiro de entrevista semiestruturada, com questões direcionadas para os sujeitos da pesquisa, neste estudo representados por: gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos. Como já anunciado, a escolha desses sujeitos leva em conta atuarem diretamente na organização do trabalho pedagógico e no trabalho educativo realizado nas escolas. Cabe registrar, a título de esclarecimento metodológico, a impossibilidade de realização da entrevista com a Secretária Municipal de Educação de São Luís. Apesar das diversas tentativas de contato empreendidas ao longo do período de coleta de dados, não houve retorno ou devolutiva por parte da referida gestora, tampouco foi possível localizá-la para que pudesse contribuir com o desenvolvimento do estudo.

A pesquisa, como já evidenciado anteriormente, foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de São Luís e contou com a participação de 14 sujeitos, dentre eles estão: 5 professores, os gestores e coordenadoras pedagógicas das “Escola 1” e da “Escola 2”. Diante disso, no que se refere aos sujeitos entrevistados, eles foram questionados a respeito do nível de formação inicial dos profissionais da educação que atuam nas instituições de ensino investigadas.

No que tange à formação inicial dos professores entrevistados que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na “Escola 1”, dos cinco professores, somente três têm formação em Pedagogia, enquanto os dois restantes têm formação em Letras, tendo estes últimos informado que ingressaram na rede pública de ensino de São Luís, possuindo somente o Magistério em nível médio na modalidade Normal.

A formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é regulamentada pela LDBEN de 1996. Conforme disposto no artigo 62 da referida lei, a docência na Educação Básica deve ser exercida, prioritariamente, por profissionais com formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo o curso de Pedagogia o principal responsável pela habilitação para essa etapa de ensino. Todavia, a legislação ainda admite, como formação mínima, o curso de nível médio na modalidade Normal, especialmente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Diante disso, é possível perceber que a formação inicial dos professores da “Escola 1” está de acordo com o que está previsto na LDBEN, embora, o PNE (2014-2024) reforce a

necessidade de ampliação da formação superior docente como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, quando em sua meta 15 estabelece como objetivo garantir em Regime de colaboração entre os entes federativos formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura compatíveis com a área de atuação (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a meta 15 do PNE dialoga diretamente com as contribuições de Tardif (2014) quando o autor afirma que os saberes docentes advêm de diversas fontes, a partir dessa perspectiva, tais saberes envolvem a cultura pessoal do professor, a cultura escolar, as experiências construídas ao longo da prática profissional e, de modo especial, os conhecimentos pedagógicos adquiridos durante a formação inicial e continuada. Essa pluralidade confere aos saberes profissionais um caráter diverso e heterogêneo, o que se revela fundamental para a ação pedagógica, uma vez que o professor, no contexto da sala de aula, está sempre buscando alcançar diversos objetivos, o que exige do docente saberes que são igualmente diversos.

Dessa forma, a ampliação da formação superior não deve ser compreendida apenas como requisito legal, mas como condição para o fortalecimento dos saberes profissionais do professor, possibilitando uma prática pedagógica mais reflexiva, intencional e capaz de articular os conhecimentos acadêmicos aos saberes da experiência.

No que se refere à formação inicial dos professores entrevistados que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na “Escola 2”, constata-se que os cinco docentes participantes possuem formação em Pedagogia. Soma-se a esse dado o fato de que os coordenadores pedagógicos e os gestores das “Escolas 1 e 2” também possuem formação em Pedagogia, o que evidencia consonância com as diretrizes legais e com o referencial teórico discutido ao longo deste estudo. Nesse sentido, diante do que já foi discutido ao longo desse estudo, é possível interpretar que a formação inicial apropriada para esses profissionais constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica, tendendo a contribuir de forma significativa para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Considerando a relevância da formação inicial e continuada como elemento central para a melhoria da qualidade da educação, os sujeitos da pesquisa foram indagados acerca da realização de cursos de pós-graduação. A partir das informações coletadas foi possível identificar que todos os profissionais da educação entrevistados da “Escola 1 e 2” tem possuem Especialização em alguma área, exceto pela Coordenadora pedagógica da “Escola 2”, que apresenta formação em nível de mestrado.

No que se refere especificamente à “Escola 1”, observa-se que, entre os professores entrevistados, quatro possuem especialização em Psicopedagogia e um em Educação Especial.

Quanto à equipe gestora dessa instituição, a coordenadora pedagógica apresenta especialização em Supervisão, Gestão e Neuropsicopedagogia, enquanto o gestor escolar possui especialização em Psicopedagogia. Já na “Escola 2”, dos cinco professores entrevistados, dois possuem especialização em Libras, dois em Educação Especial e um em Aprendizagem. No âmbito da gestão, a coordenadora pedagógica detém a titulação de Mestre em Ciências da Educação, e a gestora escolar possui especialização em Psicopedagogia, o que reforça a presença de um corpo profissional com formação acadêmica diversificada e potencialmente contributiva para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Esse cenário evidencia o investimento dos profissionais na continuidade de seus processos formativos, o que é de grande importância para a educação e para a formação e para o exercício da prática educativa. Como afirma Alarcão (2020) o professor é um ser reflexivo e criativo, e por isso não cabe a ele apenas reproduzir ideias e despejar conteúdos, porque o trabalho educativo exige que o professor atue de forma inteligente e a capacidade reflexiva é ao inata dentro dos seres humanos, entretanto, embora seja inata, essa capacidade carece de um ambiente favorável para isso, diante disso, torna-se imprescindível que o professor esteja inserido em um processo permanente de formação, dando continuidade aos seus estudos como forma de ampliar sua capacidade reflexiva e qualificar sua prática pedagógica. Dessa forma, é possível identificar que as instituições investigadas se mostram alinhadas às diretrizes legais e aos pressupostos teóricos que defendem a formação docente como dimensão essencial do desenvolvimento profissional.

Assim posto, considerando que a presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da política de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação, a escolha dos sujeitos investigados pautou-se, entre outros critérios já evidenciado anteriormente, no tempo de atuação dos docentes na rede pública municipal de São Luís. Nesse sentido, o tempo de serviço dos participantes na referida rede encontra-se sistematizado no quadro apresentado a seguir. Com vistas à preservação do anonimato dos sujeitos entrevistados, estes são identificados apenas pela letra inicial da função que exercem na escola, a saber: Professor dos anos iniciais (P), Coordenador pedagógico (C) e Gestor escolar (G). Seguem, no quadro a seguir, os dados coletados em campo, organizados e apresentados de forma separada por escola.

Quadro 4 — Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa na rede pública municipal de São Luís

“ESCOLA 1”		“ESCOLA 2”	
P1	15 Anos	P1	4 Anos
P2	23 Anos	P2	12 Anos
P3	13 Anos	P3	17 Anos
P4	17 Anos	P4	23 Anos
P5	23 Anos	P5	23 Anos
G	34 Anos	G	15 Anos
C	19 Anos	C	19 Anos

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados empíricos da pesquisa (2026).

Diante das informações coletadas em campo e sistematizadas no quadro, é possível observar que a maioria dos sujeitos da pesquisa possui tempo de experiência profissional superior ao intervalo temporal delimitado para a análise no estudo. Tal aspecto indica que esses professores vivenciam, há um período significativo, as ações de formação continuada ofertadas pela rede pública de São Luís, por meio do PAR, o que lhes confere maior propriedade para avaliar e opinar sobre uma política pública da qual são os principais beneficiários. Nesse sentido, ressalta-se ainda que, com exceção do professor “P1” da “Escola 2”, todos os demais docentes participantes são servidores efetivos, concursados da rede municipal de ensino, o que reforça a consistência das contribuições apresentadas no âmbito da pesquisa.

Essas primeiras aproximações do campo empírico são relevantes para definir o quadro analítico da pesquisa, tendo em conta as questões levantadas aos participantes. Nesse sentido, a primeira questão dirigida aos profissionais da educação das escolas investigadas buscou identificar se os sujeitos possuíam conhecimento acerca do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em relação a esse aspecto, constatou-se um consenso entre os entrevistados das duas instituições, uma vez que nenhum dos participantes demonstrou conhecer o referido Plano. Tal constatação revela uma fragilidade significativa, considerando que o PAR se configura como uma política pública que prevê a implementação de diversas ações, as quais demandam, para sua efetividade, a realização de um diagnóstico compartilhado da realidade educacional local e a participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo.

Diante disso, à luz da experiência profissional desses sujeitos, a próxima subseção dedica-se à análise das falas dos entrevistados, focalizando na percepção dos sujeitos a respeito das ações de formação continuada de professores. Dessa forma, a fim de organizar as falas dos sujeitos que foram entrevistados e possibilitar a análise de seus depoimentos, foram definidas cinco Categorias: Concepção de formação continuada; Participação versus autoria; Espaços/tempos de realização dos encontros formativos; Foco da formação continuada de professores; Resistência/aceitação; Contribuições da formação continuada de professores.

4.4.1 Concepção de formação continuada

No início das entrevistas, os sujeitos foram questionados acerca de suas concepções sobre a formação continuada de professores, com o objetivo de compreender os sentidos e entendimentos atribuídos a esse processo formativo. A partir das respostas dos participantes das “Escolas 1 e 2”, foi possível identificar nas falas dos profissionais da educação quatro principais concepções distintas de formação continuada. Essas concepções compreendem como: uma ação que contribui para o trabalho educativo; uma oportunidade de aprender novos conhecimentos; um direito básico do professor e, por fim, como uma obrigação profissional.

Diante das análises realizadas, destaca-se que, nas falas de alguns sujeitos, foi possível identificar a presença de mais de uma concepção acerca da formação continuada de professores, evidenciando a complexidade e a pluralidade de sentidos atribuídos a esse processo formativo. A partir dos depoimentos coletados, constatou-se que a maioria dos profissionais da educação das “Escolas 1 e 2”, totalizando oito participantes, compreende a formação continuada como uma ação que deve contribuir diretamente para a prática docente, qualificando o trabalho do professor e fortalecendo o exercício pedagógico. O que pode ser percebido nas falas dos cinco participantes que identificaram a formação dessa maneira na “Escola 1”:

Formação continuada de professores, é uma formação que tem que acontecer articulada com nossa atividade profissional [...] eu acredito também, que ela tem que passar pelo meu interesse e que eu posso buscar outras formas para desenvolver essa formação (Professora 1, Escola 1, 2025).

Eu Acredito que seja a capacitação contínua do professor, mas essa capacitação tem que ser de acordo com a minha necessidade e com a necessidade da minha clientela e os meus alunos de modo que esses meus estudos e essa capacitação continuada venha trazer benefícios e conhecimentos, mas que esses conhecimentos possam ser colocados em práticas em sala de aula e eu possa estar mudando alguma coisa na vida dos meus alunos, no que diz respeito à questão da aprendizagem deles e eu posso estar vendo a evolução do que eu aprendi e trazendo para a sala de aula eu consiga estar vendo evolução dos meus alunos (Professora 2, Escola 1, 2025).

Formação continuada é algo que deveria servir para o nosso trabalho em sala de aula para facilitar o aprendizado dos meninos para nos conduzir de uma forma a ajudar os meninos (Professora 4, Escola 1, 2025).

Sáimos de uma formação com algo para trazer para a sala de aula e formação é isso é você sair do encontro e voltar para a sala de aula com algo (Gestor, Escola 1, 2025).

É uma ação que já vem de alguns anos e vem dando muito certo são encontros de estudos e que essa formação oferece ações diretamente da teoria que vem na nossa prática em sala de aula e a formação vem justamente para melhorar esse trabalho, com vários projetos programas e os encontros formativos são estudos em cima dessas ações para serem colocadas em práticas em sala de aula (Coordenadora pedagógica, Escola 1, 2025).

A partir das falas dos profissionais da educação da “Escola 1”, é possível interpretar que a formação continuada de professores é compreendida como um processo diretamente articulado à prática docente, devendo, portanto, partir dos interesses e das necessidades concretas dos professores. Tal compreensão é evidenciada nos depoimentos da “Professora 1” e da “Professora 2”, que concebem a formação continuada como uma exigência inerente à profissão docente, na medida em que tem por objetivo responder às demandas do trabalho educativo cotidiano. No entanto, a fala da “Professora 4” revela uma nuance mais crítica, ao afirmar que a formação “deveria servir para o nosso trabalho em sala de aula”, o que, a partir do tempo verbal utilizado, permite inferir a existência de um distanciamento entre o que se espera da formação e aquilo que, de fato, vem sendo vivenciado no contexto escolar, o que será explorado com mais profundidade em outra subseção.

Em consonância com as falas das docentes, a equipe gestora da “Escola 1” também evidencia a compreensão de que a formação continuada deve produzir efeitos concretos no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A coordenadora pedagógica destaca a formação como um espaço de estudo que deve emergir das necessidades da prática docente e oferecer subsídios que possam ser efetivamente incorporados ao cotidiano escolar. Sobre essa questão, Pimenta (1996) assinala que a profissão docente, assim como as demais profissões, emerge das necessidades históricas da sociedade, configurando-se como uma prática em constante transformação. Tal compreensão evidencia o caráter dinâmico da formação, uma vez que o exercício da docência exige permanente articulação com as demandas da realidade social.

Diante disso, Tardif (2014) também contribui para compreensão de que a formação continuada como uma ação intrinsecamente vinculada ao trabalho docente e orientada para a melhoria da aprendizagem dos alunos, ou seja, nessa concepção, a formação continuada somente ganha sentido na medida em que o professor consiga sair dos encontros formativos munido de subsídios teórico-práticos que possam ser apropriados e utilizados em sala de aula, contribuindo efetivamente para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Em consonância com essa perspectiva, o entendimento de três profissionais da educação da “Escola 2”, se aproxima das percepções dos profissionais da “Escola 1”, com a concepção de que a formação continuada de professores se configura como uma ação voltada ao enfrentamento e à superação das dificuldades vivenciadas no contexto da sala de aula, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica, o que pode ser observado nas falas abaixo:

[...] eu entendo que ela contribui muito para nossa prática pedagógica e eu digo isso, porque quando eu entrei em 2008 na rede eu vinha do ensino médio e eu vim trabalhar com esse público de anos iniciais, então meu conhecimento de alfabetização era praticamente zero, porque eu já tinha passado por várias séries na minha trajetória e até então eu não trabalhava com esse público específico, então para mim no momento em que eu entrei na rede eu imediatamente fui participar das formações (Professora 3, Escola 2, 2025).

A formação continuada é superimportante o que eu entendo é que ela tem que fazer parte da rotina do professor, porque sem se apropriar dos conhecimentos fica difícil aplicar em sala de aula (Professora 4, Escola 2, 2025).

[...] A formação é para vê o que não está funcionando, porque toda formação foco é esse melhorar a qualidade do ensino na escola, fazer com que a criança realmente aprenda, não adianta dizer que é uma boa escola se o menino não aprende (Gestora, Escola 2, 2025).

A partir da análise das falas dos sujeitos, observa-se que a “Professora 3”, além de ressaltar a importância da formação continuada para o exercício da prática docente, atribui mais sentido ainda à sua fala ao recorrer a uma experiência pessoal relacionada ao início de sua trajetória profissional. A docente relata que, ao ingressar na carreira, enfrentou dificuldades significativas em sala de aula, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização, em razão da sua pouca experiência com essa etapa do ensino. Nesse sentido, a formação continuada é compreendida por ela como um suporte fundamental para a superação desses desafios, contribuindo de maneira efetiva para o aprimoramento de sua atuação em sala de aula. De forma semelhante, a “Professora 4” atribui a formação continuada de professores o objetivo de contribuir para a inserção de novos elementos e estratégias no cotidiano da sala de aula, evidenciando a formação como condição para a renovação da prática docente.

Em consonância com as falas das professoras, a gestora da “Escola 2” enfatiza que a formação continuada desempenha um papel central ao promover reflexões críticas sobre a prática pedagógica, possibilitando ao professor identificar aspectos que necessitam de revisão, bem como reconhecer e preservar práticas que têm apresentado resultados positivos. Para a gestora, o foco das ações formativas deve convergir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade última a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, o que reforça a compreensão da formação continuada como um instrumento estratégico de qualificação do trabalho docente. Essa perspectiva apresentada pelos sujeitos das duas escolas dialoga com o que está preconizado nos documentos oficiais que regulamentam as políticas de formação de professores.

De acordo com as DCNs de 2020, que dispõem sobre a formação continuada de professores, a formação docente deve promover o desenvolvimento dos educandos, de modo a contemplar três dimensões fundamentais no âmbito da Educação Básica: o conhecimento

profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Essas dimensões articulam-se com a finalidade de qualificar o professor para o exercício do trabalho pedagógico, fortalecendo sua atuação nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2020).

Essa concepção de formação continuada não é enfatizada apenas pelos documentos oficiais, mas também por autores que se dedicam ao estudo da temática. Imbernón (2010) destaca que a formação deve produzir repercussões concretas na prática docente, sendo necessário que seus efeitos sejam acompanhados de forma sistemática pelos órgãos responsáveis por sua oferta. Tal acompanhamento possibilita a reflexão e a reorientação das ações formativas, sempre que necessário, de modo que a garantir que a formação contribua para o trabalho do professor que participa desses encontros.

Outra concepção de formação continuada de professores recorrente nas falas dos sujeitos refere-se à formação entendida como uma oportunidade de ampliar os conhecimentos teóricos e práticos. Essa perspectiva foi identificada nos depoimentos de quatro participantes da pesquisa, dentre eles duas professoras da “Escola 1”, conforme pode ser observado nas falas apresentadas abaixo:

A formação continuada como nome já diz é a continuação e assim vamos aprendendo, porque ao longo do tempo tem umas coisas novas então a gente precisa dessa continuação eu aprendi até aqui, mas aí vai a continuação o que que eu posso acrescentar no meu dia a dia na minha sala de aula, então é uma forma de observar os avanços no que eu estudei, como está agora começando por esses novos termos, é para isso serve a formação continuada e às vezes nem sempre acontece o que a gente quer [...] (Professora 3, Escola 1, 2025).

É uma formação contínua principalmente, porque todo profissional tem que estar em constante formação isso faz parte da vida de qualquer um porque se você não se informa você fica para trás, e principalmente, porque o mercado de trabalho é daqueles que estão especializados (Professora 5, Escola 1, 2025).

Diante do exposto, é possível interpretar, na fala da “Professora 3”, a compreensão da formação continuada como um espaço de aprendizagem de novos conhecimentos, os novos termos, tendo em vista que a formação inicial não é capaz de abarcar, de forma plena, todos os saberes necessários para o exercício da docência. Contudo, assim como já sinalizado na fala da “Professora 4” na concepção de formação anterior, embora a “Professora 3” reconheça a relevância da formação continuada para a ampliação de seus conhecimentos, ela ressalta que nem sempre esse processo ocorre de maneira satisfatória, o que evidencia certo grau de insatisfação em relação às formações ofertadas, esse aspecto que será aprofundado em subseção posterior.

No que se refere à “Professora 5”, sua fala remete à concepção de formação continuada como um processo de atualização permanente, indispensável para que o docente esteja preparado para responder às demandas do trabalho pedagógico, e adentrar no mercado de trabalho. Assim posto, as falas desses sujeitos evidenciam, portanto, que a formação continuada de professores é compreendida como um movimento contínuo de reformulação e ampliação dos saberes docentes, articulado às exigências da prática profissional e às transformações do contexto educacional.

Em consonância com as falas dos sujeitos da “Escola 1”, outras duas professoras da “Escola 2” também evidenciam a formação continuada como um processo que contribui para a ampliação dos conhecimentos docentes, tanto no âmbito teórico quanto no prático. Essa compreensão pode ser identificada nas falas apresentadas a seguir, as quais reforçam a ideia de que a formação continuada constitui um espaço de aprendizagem e aprofundamento dos saberes necessários ao exercício da docência:

É um processo em que o professor precisa estar todo o tempo se capacitando até porque a nossa profissão ela exige essa capacitação, porque hoje em dia a cada criança que você recebe na verdade cada turma, são turmas diferentes, então quanto mais você se capacita melhor porque você se alinha na questão da inovação então por isso a importância de estar sempre se capacitando fazendo cursos e vendo a questão da educação como um todo que tá todo instante mudando, até mesmo nas leis, por exemplo a lei de diretrizes e bases da educação (Professora 1, Escola 2, 2025).

É o que deixa o professor “antenado”, é aquele profissional que sabe da necessidade de se especializar, por que todo ano a educação está em constante mudança e o professor precisa estar constantemente aprendendo então a formação continuada necessária (Professora 5, Escola 2, 2025).

A partir das falas das professoras, é possível interpretar que a formação continuada de professores é compreendida como um mecanismo fundamental para o acompanhamento das constantes transformações que atravessam o contexto educacional. Essa concepção se evidencia, de modo particular, na fala da “Professora 1”, ao afirmar que a sala de aula se configura como um espaço dinâmico, marcado pela entrada anual de novos alunos e, consequentemente, por desafios pedagógicos distintos. Além disso, a docente destaca que as mudanças não se restringem ao cotidiano escolar, mas também alcançam o campo normativo, uma vez que as legislações educacionais passam por atualizações frequentes, exigindo do professor conhecimento e domínio dessas alterações para qualificar sua prática pedagógica.

Essa compreensão é reforçada pela fala da “Professora 5”, que também reconhece a educação como um campo em permanente transformação, demandando do professor capacidade de adaptação e atualização contínua. Nesse sentido, a formação continuada é

entendida como um espaço privilegiado para subsidiar o docente frente às novas exigências do trabalho educativo, possibilitando a incorporação de novos conhecimentos e estratégias pedagógicas. As falas das professoras dialogam, portanto, com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa tais como Imbernón (2010) e Tardif (2014), entre outros, que concebem a formação continuada como um processo indispensável à ressignificação da prática docente e ao enfrentamento dos desafios atuais de sala de aula.

Já no que se refere aos sujeitos que compreendem a formação continuada de professores como um direito fundamental da profissão docente, identificaram-se quatro participantes com essa concepção. Dentre eles, apenas uma professora pertence à “Escola 1”, conforme se evidencia na fala apresentada a seguir:

Formação continuada é uma formação que tem que acontecer articulada com nossa atividade profissional, eu entendo que é um direito nosso no caso a gente está no município, o município precisa oferecer (Professora 1, Escola 1, 2025).

Diante disso, é possível inferir que a professora associa a formação como um direito básico do professor e que o município precisa oferecer para todos os seus profissionais em exercício. Indo ao encontro com a fala dessa professora outros 3 profissionais da educação da “Escola 2” também destacaram essa perspectiva de formação continuada:

Formação continuada é aquela formação que o professor está indo sempre em um período específico determinado pela Secretaria e com foco no que a rede está adotando como programa naquele momento (Professora 2, Escola 2, 2025).

Faz parte da valorização do magistério ela é necessária [...] (Professora 3, Escola 2, 2025).

Eu acho que a formação continuada é um direito fundamental, para alinhar o trabalho de todos, para que todos trabalhem numa mesma linha para estabelecer uma dinâmica de trabalho que seja favorável e articular todo o corpo da escola [...] (Coordenadora pedagógica, Escola 2, 2025).

A partir da fala da “Professora 2”, é possível inferir que sua compreensão acerca da formação continuada como direito, observa-se que a docente reconhece a oferta formativa como uma responsabilidade da Secretaria de Educação, evidenciando que a formação é disponibilizada institucionalmente e que cabe ao professor participar dos encontros promovidos. Tal entendimento remete à ideia de que a formação continuada constitui um direito assegurado ao profissional da educação, no âmbito das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, nas Metas 17 e 18 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), na Lei 14.113/2020, que institui o FUNDEB permanente, além da Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008), que instituiu o Piso

Salarial Profissional Nacional para os professores da educação básica pública, definindo o valor mínimo inicial de carreira, a jornada de trabalho (máximo de 40h e a obrigatoriedade de 1/3 da jornada para atividades extraclasse (hora-atividade).

Para essa mesma questão, a fala da “Professora 3”, expressa a compreensão da formação continuada como um direito assegurado ao professor e intrinsecamente vinculado à valorização profissional e ao exercício qualificado da docência,

Por sua vez, coordenadora pedagógica, revela uma perspectiva complementar acerca da relevância desse direito, ao afirmar que a formação continuada de professores, assim como as demais formações destinadas aos profissionais da educação, cumpre a função de alinhar o trabalho educativo e promover a unidade do fazer pedagógico no interior da escola. Essa compreensão evidencia a formação continuada não apenas como um direito individual do docente, mas como um instrumento coletivo de organização e coerência da prática pedagógica institucional, contribuindo para a construção de objetivos comuns e para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

Essa concepção expressa nas falas das profissionais entrevistadas encontra respaldo no que está previsto tanto no planejamento nacional quanto no Plano Municipal de Educação de São Luís, especificamente na Meta 16, a qual estabelece como objetivo: “Garantir, em regime de colaboração com os entes federados e com as IES, oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino” (São Luís, 2015, p. 7). Tal diretriz reforça a formação continuada como um direito e uma política estruturante de valorização docente, em consonância com a necessidade, apontada pelos sujeitos, de alinhamento, qualificação e aprofundamento dos saberes profissionais ao longo da trajetória docente.

De acordo com Tardif (2014), o saber profissional docente é constituído a partir de múltiplas fontes, não se restringindo à formação acadêmica inicial. Trata-se de um saber que se origina da trajetória de vida dos indivíduos, das experiências sociais acumuladas, do contexto institucional em que atuam, dos vínculos estabelecidos nos espaços formativos e das interações construídas no trabalho coletivo com seus pares. Nessa perspectiva, os saberes docentes configuram-se como plurais e heterogêneos, articulando dimensões teóricas e experienciais que emergem do próprio exercício da profissão.

No que se refere aos profissionais da educação que concebem a formação continuada de professores como uma obrigação institucional, identificaram-se três profissionais com essa compreensão. Dentre eles, dois pertencem à “Escola 1”, conforme evidenciado nas

falas apresentadas a seguir, as quais revelam a percepção da formação continuada mais associada a uma exigência formal do sistema municipal:

Mas eu vejo que é sim de muita importância, que faz parte da tarde de trabalho, porque ela não te tira do teu horário de trabalho, estar incluso na carga horária de trabalho, e mesmo assim tem algumas colegas professoras que tem uma certa rejeição em ir mesmo sabendo que é uma obrigação, porque é no horário do seu trabalho (Gestor, Escola 1, 2025).

É possível interpretar, a partir da fala do gestor da “Escola 1”, que a formação continuada é compreendida como uma obrigação inerente às atribuições docentes, uma vez que sua participação está prevista na carga horária de trabalho do professor. De fato, tal exigência encontra respaldo na organização legal da jornada docente; contudo, quando assumida predominantemente sob uma lógica de cobrança, tende a produzir efeitos adversos, como a pressão excessiva sobre os professores, podendo desencadear posturas de resistência em relação aos processos formativos. Essa percepção é corroborada pelas falas da “Professora 4”, da “Escola 1”, e da “Professora 3”, da “Escola 2”, que também compreendem a formação continuada como uma obrigação institucional e evidenciam, em seus relatos, os prejuízos que essa concepção acarreta para o engajamento e para o sentido formativo dessas ações, conforme será apresentado nas falas a seguir.

Então fica complicado ir para algo que é forçado, eu prefiro estar na escola corrigindo minhas atividades preparando meu diário, preparando avaliações, atividades do que está nesse tipo de situação, principalmente então quando a formação vem com uma pressão não muito amigável (Professora 4, Escola 1, 2025).

Quando eu penso naquele tempo em que eu realmente precisava dela foi excelente, mais hoje ela é colocada assim se você não for você vai levar falta [...] eu já não sinto que eu preciso tanto ir pra essas formações porque elas também já estão repetitivas e ainda tem mais essa história de que elas são obrigatórias (Professora 3, Escola 2, 2025).

É possível destacar, nos depoimentos, que a formação continuada é frequentemente compreendida como uma obrigação institucional, a qual acaba por gerar um ambiente de pressão sobre os profissionais da educação como um todo, recaindo de forma mais intensa sobre os professores. Isso ocorre porque são eles que se encontram diretamente envolvidos com o trabalho em sala de aula e com as demandas cotidianas do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação, quando vivenciada predominantemente sob o viés da obrigatoriedade, tende a esvaziar seu sentido formativo e a provocar posturas de resistência entre os docentes, uma vez que, como pode ser interpretado a partir das falas das professoras, muitos passam a não reconhecer nesses momentos espaços significativos de aprendizagem e

reflexão. Tal compreensão vai ao encontro das discussões teóricas que problematizam modelos de formação continuada centrados na imposição e defendem processos formativos pautados no diálogo, na escuta e na valorização das necessidades reais da prática docente.

Segundo Imbernón (2010), no âmbito da formação continuada o professor deve assumir a condição de sujeito do próprio processo formativo. Para o autor, quando a formação é conduzida de maneira impositiva, desconsidera-se sua identidade profissional e coloca o docente para a posição de objeto da formação, transformando-o em mero instrumento das decisões alheias. Diante do que foi evidenciado nos depoimentos manifestados pelos participantes da pesquisa, e tendo em conta o que os autores discutem acerca da temática, é possível inferir que a compreensão da formação continuada como uma obrigação institucional tende a produzir docentes mais resistentes, que encontram dificuldades em reconhecer a relevância e a aplicabilidade prática das ações formativas propostas.

Nesse sentido, para que a formação adquira sentido e efetividade, faz-se necessário que ela dialogue com as necessidades reais do professor e com os desafios concretos de sua prática pedagógica, o que pressupõe sua participação ativa no processo formativo. Essa reflexão conduz, portanto, à discussão desenvolvida na próxima Categoria, na qual se problematiza participação e autoria dos professores na elaboração das pautas das ações de formação continuada.

4.4.2 Participação versus autoria

Esta Categoria dedica-se a investigar se houve a participação dos professores na elaboração das pautas de formação continuada, considerando que são esses profissionais os principais destinatários dessas ações e aqueles que vivenciam cotidianamente a realidade do trabalho pedagógico no interior da escola e em função disso, suas experiências, necessidades e saberes constitui elemento central para que os encontros de formação continuada estejam articulado aos desafios concretos do chão da escola.

Diante disso, os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca de sua participação na elaboração das pautas de formação continuada. As respostas dos profissionais da educação das duas escolas investigadas indicaram, de modo geral, que os professores não são consultados durante o processo de definição dessas pautas. Nesse sentido, nas duas escolas, dentre os quatorze entrevistados, seis participantes relataram que a consulta ocorre apenas ao final dos encontros formativos, conforme evidenciado nas falas apresentadas a seguir dos profissionais de educação da “Escola 1”:

Até que somos consultas, mas não resolve nada porque nós preenchemos um formulário de avaliação e tem proposta de sugestão, mas a nossa sugestão não é levada em consideração, então no que diz respeito aos conteúdos da formação, é eles não levam em consideração nossas necessidades (Professora 1, Escola 1, 2025).

Agora tem um formulário de sugestões que de tanto a gente insistir que eles acrescentaram (Professora 3, Escola 1, 2025).

Não somos questionados, porque se me perguntasse poderia ser muito melhor os encontros de formação, E as vezes eles até nos escutam no final das formações, mas eu tenho impressão de que não é repassado (Professora 5, Escola 1, 2025).

Os depoimentos, acima, são reveladores de que os professores não participam do processo de elaboração das pautas de formação continuada, sendo consultados apenas ao final dos encontros formativos. No entanto, conforme aponta a “Professora 1”, embora exista um espaço destinado à manifestação dos docentes ao final dos encontros, as sugestões apresentadas não são consideradas na organização das formações subsequentes, o que, segundo a entrevistada, contribui para que os conteúdos abordados não atendam às necessidades reais do trabalho docente.

Em consonância com essa percepção, a fala da “Professora 5” reforça a compreensão de que a escuta dos professores ocorre de forma pontual e pouco efetiva, restrita ao encerramento dos encontros. A docente destaca que as contribuições apresentadas parecem não ser encaminhadas ou incorporadas ao planejamento das formações, uma vez que não percebe mudanças nos encontros posteriores.

A perspectiva evidenciada nas falas revela tensionamentos em relação ao que está previsto na Estratégia 15.13 da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), a qual propõe o desenvolvimento de modelos de formação docente que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (Brasil, 2014). Embora o dispositivo legal reconheça a importância da trajetória profissional e dos saberes construídos no exercício da prática, os relatos dos docentes indicam que, no contexto investigado, tais experiências nem sempre são efetivamente consideradas nos processos formativos.

Esse cenário evidencia uma participação mais formal do que efetiva, fragilizando a autoria docente e o potencial formativo das ações desenvolvidas, essa perspectiva como já evidenciado anteriormente é reforçada por mais três sujeitos da “Escola 2”, que também destacam que a participação docente nos encontros formativos só ocorre no final dos encontros, é possível interpretar isso a partir das falas desses sujeitos:

Não somos consultados na elaboração da pauta, mas eles sempre colocam no final da formação uma avaliação e aí eles pedem pra gente sugerir alguma coisa, mais uma formação muito fechada especificamente para esse programa não pode ser voltada pra educação especial nem outros temas que nós também vemos que tem necessidade de ser trabalhado, e essas sugestões não são nem sequer acatadas nas formações seguintes (Professora 2, Escola 2, 2025).

Nas formações da escola somos consultados sim, mas a da Secretaria o foco mesmo é só no educar pra valer, nós não participamos diretamente da pauta, mas sempre quando termina os encontros eles colocam algo pra gente avaliar, e dá sugestões com as próximas formações (Professora 5, Escola 2, 2025).

Eles são consultados, quando eles vão pra essas formações tem uma avaliação final (Gestora, Escola 2, 2025).

A partir das falas dos sujeitos, é possível interpretar que os professores são convidados a contribuir para os encontros de formação continuada apenas ao final das ações formativas. No que se refere, especificamente, à fala da “Professora 2”, evidencia-se ainda a existência de uma limitação quanto às temáticas abordadas na formação continuada, uma vez que estas se encontram estritamente vinculadas ao Programa Educar Pra Valer (EPV) da rede. Além disso, a fala da “Professora 2” retoma um aspecto já evidenciado anteriormente pela “Professora 1”, ao indicar que as contribuições apresentadas pelos docentes ao término dos encontros formativos não são efetivamente consideradas na organização das formações subsequentes, o que reforça a fragilidade da participação docente e evidencia limites no reconhecimento de sua autoria nos processos de formação continuada.

Nesse mesmo sentido, as falas da gestora escolar, assim como a da “Professora 5”, evidenciam que os professores não são consultados durante o processo de elaboração das pautas de formação continuada. A fala da “Professora 5” reforça que a formação continuada ofertada pela rede municipal de São Luís tem como foco central o EPV, o que faz com que as pautas cheguem prontas às escolas. Nessa perspectiva de formação, aos professores resta apenas avaliar o processo formativo ao final dos encontros, o que prejudica o processo formativo, visto que a participação docente na elaboração das pautas dos encontros formativos revela-se fundamental, uma vez que os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula não se apresentam de forma genérica, mas assumem características específicas, diretamente relacionadas às experiências e às realidades vivenciadas pelos professores, bem como afirma Imbernón (2010, p. 57):

Realizar uma formação genérica em problemas que tem soluções para todos os contextos não repercutem na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemática e para ativar a análise destas situações problemáticas deve se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

Nesse sentido, ao dialogar com o autor, compreende-se que a participação dos professores na elaboração das pautas de formação continuada é condição indispensável para a construção de ações formativas articuladas com os problemas concretos vivenciados no cotidiano da sala de aula para que desse modo, a formação se traduza em contribuições efetivas para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda buscando pistas sobre a autoria dos professores na formação continuada, outros dois sujeitos destacaram aspectos convergentes acerca da participação dos professores na elaboração das pautas de formação continuada. Segundo seus relatos, os docentes não participam do processo de definição das pautas, porém encontram, durante os encontros formativos, espaços para compartilhar suas angústias, dificuldades e experiências com os colegas de profissão, conforme pode ser interpretado a partir das falas apresentadas a seguir:

Só na hora da formação tem algum comentário que toca em algo que é importante para todas nós, mas esses comentários partem da gente, então somos nós questionando a respeito das reais necessidades e às vezes nem é muito levado em conta durante o encontro, porque eles querem é passar aquele conteúdo que já está pronto (Professora 2, Escola 1, 2025).

Sim, os professores colocam suas necessidades durante os encontros formativos, algumas coisas que eles acham que são necessárias principalmente na área da educação especial, essa questão da necessidade de ter um acompanhamento para saber como trabalhar com cada criança de acordo com as suas necessidades, é algo que os professores cobram muito nessas áreas só que durante os encontros (Professora 1, Escola 2, 2025).

Os depoimentos permitem inferir que os professores buscam assumir certo protagonismo durante os encontros de formação continuada, especialmente no decorrer das atividades formativas. No entanto, conforme aponta a “Professora 2”, nem sempre as necessidades explicitadas pelos docentes são consideradas no desenvolvimento das formações. A fala da “Professora 1”, por sua vez, retoma um aspecto já mencionado por outros professores, ao evidenciar a recorrente demanda pela abordagem de temáticas relacionadas à educação especial no âmbito da política de formação continuada, demanda essa que, segundo os sujeitos, não tem sido contemplada pela formação ofertada pelo município de São Luís.

As falas dessas professoras, provenientes de duas escolas diferentes, evidenciam um aspecto de grande relevância para a formação continuada de professores, ao revelarem a necessidade de que os espaços formativos se constituam como momentos de troca de experiências entre pares. Tal compreensão aponta para uma concepção de formação baseada no diálogo, na partilha de saberes e na reflexão coletiva sobre a prática, a qual, segundo os sujeitos, não tem sido incorporada de forma efetiva pela rede no processo formativo ofertado. Trata-se,

contudo, de uma perspectiva amplamente defendida nos documentos oficiais, especialmente nas Diretrizes para a Formação Continuada de Professores, que ressaltam que para que a formação continuada de professores seja efetiva, é preciso que ela atenda características que já foram pontuadas anteriormente, mas entre elas está:

Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo (Brasil, 2020, p. 5).

Dessa forma, é possível interpretar que a socialização dos saberes experienciais entre os professores constitui elemento essencial para que a formação continuada contribua, de maneira efetiva, para a prática docente. De acordo com Tardif (2014), os professores são munidos de saberes específicos construídos ao longo do exercício da profissão, os quais são mobilizados e produzidos no decorrer de suas práticas cotidianas. Esses saberes, oriundos da experiência concreta no contexto escolar, constituem parte essencial da profissionalidade docente e, portanto, precisam ser considerados nos processos de formação.

A centralidade dessa perspectiva reside no fato de que o professor ocupa uma posição estratégica no conjunto de agentes que compõem a escola, e por isso, os saberes experienciais dos docentes configuram-se como elemento fundamental nos encontros formativos, na medida em que possibilitam a articulação entre teoria e prática, favorecendo processos de formação mais significativos, contextualizados e coerentes com a realidade escolar.

Dessa forma, ausência de espaços que favoreçam a reflexão coletiva entre colegas que atuam em contextos e etapas semelhantes pode indicar que a formação continuada tem situado esses professores em uma posição predominantemente passiva, como meros ouvintes, e não como protagonistas de seu próprio processo formativo. Tal configuração representa um prejuízo ao desenvolvimento profissional docente, na medida em que restringe as possibilidades de diálogo, de troca de experiências e de construção coletiva de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula.

Diante desse cenário, as falas dos demais sujeitos entrevistados, nas duas escolas, reafirmam o que já foi evidenciado anteriormente, indicando que os docentes não são convidados a participar do processo de elaboração das pautas de formação continuada, conforme pode ser observado nas falas apresentadas:

Não, não há nenhum tipo de consulta para o professor antes não só para o professor como para ninguém, porque o coordenador também não tem nenhum conhecimento sobre isso e a escola está recebendo somente o que vem de cima para baixo (Professora 4, Escola 1, 2025).

As formações oferecidas pela SEMED eles acham que ficam mais distantes da sala de aula não é uma coisa que eles poderiam aproveitar tanto, mas geralmente as formações que a Secretaria oferece assim é em cima do material que eles trabalham do programa educar pra valer que é o que a rede do município trabalha nos anos iniciais (Coordenadora, Escola 1, 2025).

Para esses pontos não, porque tem uma equipe de formação que fica no CAED essa equipe que elabora a pauta de formação (Gestor, Escola 1, 2025).

[...] nunca me perguntaram o que você realmente precisa, não vejo isso não, rede trabalha o que é o foco dela no momento e a rede está muito preocupada com essas avaliações externas (Professora 3, Escola 2, 2025).

as da Secretaria são os técnicos que planejam e lançam (Professora 4, Escola 2, 2025).

Não eles não são chamados (Coordenadora, Escola 2, 2025).

Os depoimentos denotam a recorrência de um aspecto já evidenciado nas análises anteriores: a centralidade do Programa do EPV nas ações de formação continuada da rede, orientadas prioritariamente para o atendimento às demandas das avaliações externas. Alinhadas a essa perspectiva, as pautas de formação são previamente definidas por equipes técnicas, sem a devida consulta aos professores acerca de suas necessidades reais de sala de aula. Tal dinâmica tende a distanciar os docentes do processo formativo, uma vez que a formação passa a ser percebida como algo alheio à prática pedagógica cotidiana, configurando-se como uma ação verticalizada, de caráter prescritivo, na qual ao professor cabe, majoritariamente, a função de aplicar técnicas padronizadas apresentadas nos encontros formativos, com vistas a atender aquilo que é exigido nas avaliações externas e atingir os indicadores educacionais. Diante dessa realidade, apresentada a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciam as formações oferecidas pelo município de São Luís, com vistas a melhor compreender a implementação dessa política, os sujeitos foram questionados a respeito dos espaços e tempos de realização desses encontros, o que é abordado na Categoria seguinte.

4.4.3 Espaços/tempos de realização dos encontros formativos

Esta Categoria tem como objetivo analisar dois aspectos centrais da política de formação continuada de professores, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. O primeiro refere-se aos espaços destinados à realização dos encontros formativos, considerando a

perspectiva dos professores e demais profissionais da educação quanto à adequação desses locais, no que diz respeito às condições de infraestrutura, climatização e acessibilidade. O segundo aspecto diz respeito ao tempo destinado à formação, buscando compreender se a organização dos encontros considera a disponibilidade dos professores e as condições reais de participação no contexto de sua jornada de trabalho.

Diante disso, os professores foram questionados acerca da adequação dos locais de realização dos encontros formativos, e cujas indicam, com exceção da gestora da “Escola 2”, que os espaços nem sempre são considerados apropriados para a formação continuada. Segundo os entrevistados, os encontros não ocorrem em locais fixos, o que dificulta a construção de um sentimento de pertencimento e faz com que os professores se percebam como “nômades” no processo formativo, e as falas dos sujeitos nos levaram a considerar que estes tem preferência pelo Centro Universitário Santa Terezinha (CEST) como espaço formativo, tal percepção pode ser identificada nas falas organizadas no quadro a seguir, elaborado com o objetivo de facilitar a visualização e a análise dos dados:

Quadro 5 — Relatos dos sujeitos a respeito da adequação dos espaços dos encontros formativos

“Escola 1”		“Escola 2”	
P1	“No Cest é um ambiente muito melhor, porque antes quando as formações aconteciam em escolas era um movimento e muito barulho e a quadra fica do lado da formação”	P1	No início estava acontecendo lá na faculdade Cest, e era ótimo após isso passou a ser lá na Alemanha em uma sala de uma escola que tinha muito barulho a climatização não era boa e aí retornamos de novo pra faculdade
P2	“São climatizados, mas se nós temos outras necessidades agora como um lanche uma água de qualidade”	P2	Não são espaços adequados, geralmente eles disponibilizam prédio um lugar específico para acontecer essas formações, por exemplo agora nós estamos no Cest no anil
P3	São ambientes climatizados, mas quando era nas escolas eram ambientes bem barulhentos principalmente no horário do Recreio ficava um pouco difícil de ouvir a formadora e tinha a Quadra bem do lado da sala de formação	P3	Não são, agora um nós estamos meio nômade hora estamos em um lugar hora estamos em outro e agora estamos fazendo lá no CEST o que é um espaço mais adequado climatizado, mas todo o primeiro semestre nós estávamos em é um espaço terrível muito quente então nós não temos um espaço específico.

P4	Olha, eles jogam tanto o professor pra tudo quanto é lugar que parece até que nós somos fantoches ou bonecos, o melhor espaço que nós tivemos foi o CEST, mas até a gente chegar lá nós já rodamos em lugares demais bem precários mesmos de ventilação ruim lugares perigosos com carros de professores sendo extraviados, então a prefeitura ela não tem essa preocupação ela quer que o professor vá, mas ela não dá condições de inclusive de acesso são lugares de formação que são totalmente contramão do local de trabalho porque não é por núcleo.	P4	Agora estamos no CEST, que considero um espaço adequados.
P5	Infelizmente o lugar nem sempre é apropriado o que diminui bastante até a vontade de ir nas formações porque às vezes nem água tem no lugar	P5	Esse ano começamos lá no Cest que eu acho que eles alugaram algumas salas, quando não era lá nós íamos para uma escola e antes dessa escola tinha outra então não tem um lugar certo para gente fazer a formação ficamos indo pra várias escolas diferentes e é algo que não é bem legal, é algo que precisa melhorar, precisamos de um prédio específico para formação de professores.
Coordenadora	Não se tem um prédio próprio de formação tem lugares que são maravilhosos, mas tem outros que já não são tão bons, o Cest é um ótimo lugar adequado aconchegante ar-condicionado e às vezes as formações são feitas em escolas e tem escolas e tem salas pequenas, mas nós não temos um lugar fixo, tem escolas que têm problemas com questão de segurança que você tem que colocar o seu carro do lado de fora da escola.	Coordenadora	Sim são instalações adequadas, eles oferecem lugares hoje os que são faculdades como O CEST nós temos o centro de formação mas quando é muita gente eles alugam outros espaços, e há uma necessidade de ter um centro de formação mais adequado, porque ele não comporta o número de pessoas
Gestor	Não tem espaço definidos, hora é no Luiz Vianna hora no CAED, no Cest, então esses locais são definidos dois ou três dias antes	Gestora	São instalações adequadas, eles aconteciam em pontos que eram disponibilizadas para a Secretaria.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados da pesquisa (2026).

A partir das falas, é possível inferir que os encontros de formação continuada de professores nem sempre ocorrem em espaços adequados às finalidades formativas. A ausência, no município de São Luís, de um local que comporte todos os professores da rede faz com que os encontros sejam realizados em diferentes espaços, frequentemente avaliados como inadequados pelos docentes. As professoras relatam que alguns desses locais apresentam condições precárias de segurança, com automóveis expostos e registros de extravio de objetos pessoais, o que reforça a sensação de insegurança para as professoras durante dos encontros formativos.

Além das questões relacionadas à segurança, os professores destacam a insuficiência de infraestrutura básica nos locais onde ocorrem os encontros. Foram mencionadas a ausência de água e de opções para aquisição de lanches, bem como a falta de climatização adequada das salas. Soma-se a isso o fato de que muitas formações são realizadas em escolas em funcionamento, que conta com ambientes marcados por ruídos constantes, especialmente quando as salas destinadas aos encontros estão localizadas próximas a quadras, áreas de circulação intensa especialmente no horário do intervalo dos alunos, o que dificulta a concentração e a atenção dos professores durante as atividades formativas.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à localização dos encontros, que, segundo os docentes, não considera o núcleo de pertencimento das escolas em que os docentes atuam, resultando em deslocamentos longos e desgastantes. Essas condições, articuladas a outras dificuldades como será mostrado em outra subseção, que tratou da Categoria “Resistência/Aceitação”, contribuem para a resistência dos professores em participar dos encontros de formação continuada. Frente a tais circunstâncias, os discursos indicam que os docentes tendem a avaliar positivamente espaços como o CEST, reconhecido como um local mais adequado, com infraestrutura apropriada, segurança, climatização e melhores condições de acolhimento. Contudo, as falas também evidenciam que os encontros formativos nem sempre ocorrem nesse espaço, o que reforça a percepção de precariedade na organização da política de formação continuada do município.

A única participante da pesquisa que considera adequadas as instalações onde ocorrem os encontros formativos é a gestora da “Escola 2”. Entretanto, embora afirme que tais espaços sejam apropriados, a gestora não especifica os aspectos que, em sua avaliação, os tornam adequados. Além disso, sua percepção se contrapõe às falas dos demais sujeitos entrevistados, que, de modo geral, apontaram limitações e inadequações nos espaços destinados à realização dos encontros de formação continuada.

Esse cenário nos leva a interpretar algo que está presente até mesmo na fala da Coordenadora Pedagógica da “Escola 2”, ao afirmar a necessidade de o município dispor de um espaço fixo destinado à realização dos encontros de formação continuada. Nesse sentido, indo ao encontro com a fala da Coordenadora, essas dificuldades destacadas pelos profissionais da educação evidenciam a necessidade de o município dispor de um centro de formação estruturado, capaz de comportar os professores da rede e de oferecer condições adequadas para a realização dos encontros formativos, assegurando infraestrutura, acessibilidade, segurança e ambientes favoráveis ao desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, ao compreender a capacidade reflexiva como uma potencialidade inerente ao ser humano, torna-se imprescindível reconhecer que seu desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, mas depende de contextos formativos que favoreçam sua emergência e consolidação. Para que a reflexão se efetive como prática constitutiva da profissionalidade docente, é necessário que os espaços de formação se configurem como ambientes de segurança, liberdade e responsabilidade, nos quais o professor se sinta legitimado a problematizar sua prática, expor dúvidas e reconstruir saberes. Nessa perspectiva, o diálogo assume centralidade nos processos formativos, constituindo-se como condição fundamental para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento da autonomia profissional, conforme destaca Alarcão (2022).

Além disso, os sujeitos foram questionados acerca do tempo destinado às formações, buscando compreender se a organização dos encontros considera a disponibilidade dos professores para participação, bem como se a periodicidade em que esses encontros ocorrem é avaliada como adequada. No que se refere ao tempo dedicado à formação continuada de professores, a maioria dos entrevistados, totalizando 10 dos 14 profissionais da educação participantes da pesquisa, afirmou que os horários dos encontros são definidos em consonância com sua disponibilidade, uma vez que ocorrem no dia destinado ao planejamento do professor, conforme pode ser observado nas falas apresentadas a seguir:

Sim porque no dia do planejamento e no mesmo horário (Professora 1, Escola 1, 2025).

sim porque é no dia do nosso PL (Professora 2, Escola 1, 2025).

sim é no dia do PL (Professora 3, Escola 1, 2025).

Sim, cada um em seu turno de trabalho, e por isso a sua importância, porque não participar se é no seu horário de trabalho (Gestor, Escola 1, 2025).

Sim no início do ano quando você vai distribuir por ano e por disciplina você já tem que deixar o professor com a vaga de 1/3 para planejamento informação já disponível para esses encontros de Secretaria e de escola, já está na distribuição do horário e na distribuição dos anos que o professor se encontra (Coordenadora, Escola 1, 2025).

A partir das falas dos sujeitos da “Escola 1”, é possível compreender que os encontros de formação continuada de professores consideram a disponibilidade dos docentes em participar dos encontros de formação, uma vez que são realizados no tempo correspondente a um terço da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse. Corroborando com essa percepção, os sujeitos da “Escola 2” também destacaram que os encontros formativos levam

em conta a disponibilidade dos professores, na medida em que ocorrem dentro da carga horária de trabalho docente, conforme pode ser observado nas falas apresentadas a seguir.

Sim, porque acontece no PL (Professora 1, Escola 2, 2025).

Sim, é justamente no dia do nosso planejamento (Professora 2, Escola 2, 2025).

Sim, até porque a rede organiza porque esses encontros acontecem em dia de PL, que é justamente uma vez por semana e encaixa ali perfeitamente para que o professor se planeje participar mensalmente desses encontros (Professora 4, Escola 2, 2025).

Sim, as formações acontecem no dia do nosso PL, um planejamento é na escola a outra é na formação cada dia da semana uma turma do professor vai estar com o professor de PL (Professora 5, Escola 2, 2025).

Sim por isso que eu digo que todos têm disponibilidade sem participar cada professor vá no seu dia da semana em 15 e 15 dias tem um centro de formação. Todos nós temos nossos calendários de formação, os formadores informam os professores os dias que vão ocorrer as formações e pega falta se não for (Gestora, Escola 2, 2025).

sim, por exemplo sempre ocorre no PL cada professor dos anos iniciais tem 1 dia de PL na semana e todos os professores deste mesmo ano vão assistir a formação no mesmo dia da semana a cada 15 dias acontece o processo de formação, todo mês (Coordenadora, Escola 2, 2025).

Nessa perspectiva, os profissionais da “Escola 2” corroboram com o que já havia sido evidenciado pelos demais participantes da pesquisa, ao afirmarem que os encontros de formação continuada de professores consideram a disponibilidade docente em participar, porque eles estão inseridos na carga horária de trabalho. Para esses professores, o fato de a formação ocorrer dentro da jornada profissional contribui para a adesão aos encontros, uma vez que não implica ampliação da carga horária nem deslocamento do trabalho para tempos extraoficiais.

Essa compreensão dialoga com o que estabelece a LDBEN de 1996 ao prever que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio da garantia do aperfeiçoamento continuado, assegurando que esse processo ocorra de forma remunerada e integrado à jornada de trabalho docente (Brasil, 1996). Assim, é possível interpretar que o município tem assegurado esse direito básico previsto em lei, ao menos no que se refere à inserção da formação continuada na carga horária de trabalho dos professores, ainda que persistam desafios quanto à organização e à efetividade desses processos formativos. Entretanto, para alguns docentes, esse tempo destinado à formação não é avaliado como adequado, conforme pode ser percebido nas falas apresentadas a seguir.

São períodos exagerados nós temos tido muitas formações e não estamos tendo tempo de trabalhar o material de estudar o material, por que não adianta você ter uma

enxurrada de informações e você não tem tempo pra você sentar e se organizar, isso é o que as professoras estão questionando porque nós estamos sendo bombardeados com muitas informações algumas até bem relevantes, mas a gente nunca tendo tempo pra sentar e estudar o material e se organizar, A não ser que a gente faça isso fora do nosso horário de trabalho, atualmente estamos tendo duas formações por mês, sendo que os quintos anos tiveram meses que já teve até três formações por mês o que diminui o nosso espaço de planejar, então a formação ela tem atropelado o nosso planejamento na escola (Professora 4, Escola 1, 2025).

É dentro do PL, mas eu acho que estão sobrecarregando demais o professor por isso eu deixei de ir, porque tira o meu tempo de planejar. Então, eles acham que sim porque é sempre no dia de PL, e aí uma sexta-feira eu estou aqui em reunião e planejamento e na outra sexta estou com eles, aí é o tempo todo isso, o resultado disso é que você não consegue planejar tudo porque são vários componentes curriculares então você não consegue planejar tudo o que você pretende organizar, mas na outra sexta você vai ter que estar lá, e eles não levam em conta isso, porque é insuficiente o tempo que você tem para trabalhar em sala de aula sendo que eu vou ter que trabalhar no meu contra turno vou ter que trabalhar à noite para poder suprir é esse déficit que eles deixam, e o PL que também é para planejar atividade que é pra fazer correção eles não estão deixando pra gente fazer suas outras coisas. (Professora 5, Escola 1, 2025).

Dessa forma, a partir das falas dos sujeitos, é possível interpretar que, embora a formação continuada ocorra formalmente dentro da carga horária de trabalho docente, os encontros são, em alguns momentos, realizados com intervalos muito curtos entre si. Essa organização compromete o tempo destinado ao planejamento pedagógico, fazendo com que os professores ultrapassem sua jornada de trabalho ao deslocar atividades como planejamento, correção de avaliações e elaboração de registros para tempos extraoficiais, como noites e finais de semana. Sobre isso Oliveira (2004, p. 1130) afirma que:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (Oliveira, 2004, p. 1130).

Nesse sentido, as falas das professoras, bem como da literatura consultada, indicam que os docentes tendem a sentir-se sobrecarregados tanto pelo volume de informações quanto pela ausência de tempo para refletir e aplicar, na prática, os conteúdos abordados nas formações, isso tudo em função de atingir parâmetros empresariais. A intensificação do uso do dia do PL do professor para encontros formativos contribui para esse sentimento de sobrecarga e configura-se como um dos principais fatores que geram resistência à participação nos encontros de formação continuada, aspecto que será aprofundado na Categoria dedicada à análise da resistência e aceitação docente.

Dessa forma, a análise das falas dos sujeitos sobre os espaços e os tempos destinados à formação continuada de professores permite inferir que os encontros formativos

nem sempre ocorrem em condições adequadas. A inexistência de um espaço fixo no município, capaz de comportar todos os professores da rede, faz com que as formações sejam realizadas em diferentes locais, os quais, segundo apontam os profissionais da educação, apresentam condições desiguais de infraestrutura. Embora os docentes reconheçam que, em alguns momentos, os encontros ocorram em espaços considerados favoráveis, como o CEST, essa não é uma realidade constante, uma vez que, em diversas ocasiões, as formações acontecem em locais marcados pela falta de segurança, ausência de água potável, inexistência de climatização adequada e outras limitações já discutidas ao longo desta subseção.

No que se refere ao tempo destinado à formação, observa-se que, embora os encontros ocorram formalmente dentro da carga horária de trabalho docente, conforme previsto em lei, isso não significa que sejam realizados em um tempo considerado adequado pelos professores. As falas dos sujeitos evidenciam sentimentos de sobrecarga, decorrentes da frequência e da intensificação dos encontros formativos, que reduzem o tempo destinado ao planejamento e à reflexão sobre a prática pedagógica. Tal organização tem levado alguns professores a extrapolar sua jornada de trabalho ou desenvolverem resistência à participação nos encontros. Diante desse contexto, a pesquisa considerou pertinente investigar qual tem sido o foco atribuído à formação continuada de professores, buscando compreender as prioridades estabelecidas pelo município, aspecto discutido na subseção seguinte.

4.4.4 Foco da formação continuada de professores

Esta Categoria dedica-se à análise do foco atribuído à formação continuada de professores, buscando compreender as prioridades estabelecidas pela política de formação continuada de professores pelo município de São Luís na seleção das temáticas dos encontros formativos. Com esse foco analítico, a pesquisa levantou questões aos entrevistados acerca do foco da formação continuada a partir de suas próprias perspectivas enquanto profissionais da educação da rede pública de ensino de São Luís. A análise das falas permitiu identificar que todos os entrevistados, em ambas as escolas, apontaram as avaliações externas como o principal eixo orientador das formações promovidas pelo município, aspecto que pode ser observado nas falas dos profissionais de educação da “Escola 1”, apresentadas a seguir.

A prioridade da Semed de hoje é a leitura, então assim a formação está muito voltada para isso, mas o que dita a pauta da formação hoje é a pauta do EPV, o que tá ditando a pauta da formação é o desempenho dos meninos na avaliação, tudo hoje na SEMED tudo na rede na rede tem girado entorno do EPV. O que nós percebemos é que nem as próprias formadoras têm autonomia. Antes quando tinha formação o pessoal ficava

um tempão discutindo as coisas, mas eu acho que o pessoal já até cansou de discutir, porque não resolve nada e é uma perda de tempo então agora a gente vai para formação fica todo mundo sentado caladinho quando terminou o horário vamos embora (Professora 1, Escola 1, 2025).

O foco é que o aluno seja um leitor fluente, mas pra isso eu acho que o programa de formação continuada acaba deixando a desejar, porque essa questão da leitura da fluência está muito relacionada também à questão social e muitas outras coisas, então outras coisas também precisam ser trabalhadas para isso melhorar (Professora 2, Escola 1, 2025).

O que é priorizado aquilo que o aluno não acertou na prova por exemplo matemática ele teve uma nota baixa em determinado conteúdo aí eles querem que esse conteúdo a gente trabalhe pra ver se na outra prova ele melhora, e também tem a questão da língua portuguesa onde tem várias questões eles observam o que o aluno não conseguiu e fazem a formação a partir disso (Professora 3, Escola 1, 2025).

Língua portuguesa e matemática, esse ano então que foi ano de SAEB Foi bem puxado essa questão de se preocupar muito em fazer a média dos alunos do município subirem na prova, então é basicamente isso (Professora 4, Escola 1, 2025).

Como eu te falei eu não costumo ir muito na formação, mas o que tem sido priorizado é isso atingir as metas melhorar as notas (Professora 5, Escola 1, 2025).

o que percebemos com o 2 ano e o 5 ano especialmente, o foco é leitura e escrita, inclusive nossa escola foi premiada, mas outro foco é português e matemática (Gestor, Escola 1, 2025).

O que tem sido priorizado nos encontros formativos dos professores são as habilidades que os alunos de cada ano precisam ter se apropriar, nós temos o sistema de avaliação da rede chamado EPV nós fazemos avaliações diagnóstica avaliação a cada período avaliação extra e isso nos dá vários direcionamentos para a gente poder trabalhar, as formações elas trabalham justamente em cima disso dos descritores os textos que os alunos não conseguiram trabalhar então por isso que eu acho muito importante as formações (Coordenadora, Escola 1, 2025).

A partir das falas das professoras, é possível identificar que os encontros de formação continuada têm priorizado, de forma recorrente, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, áreas diretamente relacionadas às avaliações externas, evidenciando que o foco das formações está centrado na elevação dos indicadores de desempenho na proficiência dos estudantes. Essa orientação reforça uma concepção de formação instrumentalizada por resultados quantitativos, na qual as temáticas formativas são selecionadas a partir das exigências das avaliações externas, em detrimento das demandas mais amplas do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, bem como afirma Freitas (2018, p. 91):

Outro aspecto apontado e diz respeito ao estreitamento do conceito de educação. Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de leitura e matemática em testes padronizados usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas.

Nessa perspectiva, o professor é percebido apenas como um instrumento a serviço das avaliações externas, para garantir a elevação dos indicadores educacionais. Dessa forma, conforme destacado pela “Professora 1”, esse foco se materializa, sobretudo, por meio do programa Educar Pra Valer, que é uma iniciativa de assessoria aos municípios desenvolvida em parceria com a Fundação Lemann e inspirada em experiências implementadas no município de Sobral/CE. Segundo a docente, a formação continuada da rede municipal passou a adotar a lógica e os materiais desse programa, utilizando apostilas específicas, denominadas por alguns professores como “livro do EPV”, que orientam tanto a avaliação dos alunos quanto as práticas pedagógicas. Referindo-se a tais orientações, a fala da “Professora 1” revela que o predomínio dessa abordagem tem colocado os professores na posição de meros ouvintes durante os encontros formativos, uma vez que a discussão sobre suas necessidades reais e sobre os desafios concretos da sala de aula não são ouvidos durante os encontros.

Nesse sentido, Imbernón (2010) critica os modelos de formação continuada que tratam os professores como meros objetos do processo formativo, argumentando que esse tipo de proposta só faria sentido se fossem direcionadas à professores que não têm identidade profissional. Para o autor, todo professor constrói e carrega uma identidade profissional, ainda que esta nem sempre seja reconhecida ou valorizada pelas políticas formativas. Assim, a formação continuada deve se constituir como um espaço no qual os professores assumam a condição de sujeitos da formação, compartilhando experiências, saberes, conceitos e vivências, de modo coletivo, fortalecendo sua identidade profissional e evitando que sejam reduzidos a instrumentos nas mãos dos outros.

Dessa forma, a formação continuada de professores deveria contribuir para a construção e o fortalecimento da identidade docente, bem como constituir-se como um espaço de diálogo, no qual os professores possam interagir entre si e refletir coletivamente sobre as situações vivenciadas cotidianamente em sala de aula. No entanto, as políticas de formação continuada ofertadas pelo município de São Luís têm direcionado seus objetivos, de maneira predominante, para a elevação dos resultados dos alunos nas avaliações externas, o que acaba por reduzir o sentido formativo desses encontros.

A fala da “Professora 2” reforça essa perspectiva ao evidenciar que as formações têm se concentrado excessivamente na alfabetização, tratando-a de forma restrita e instrumental. Segundo a docente, essa abordagem desconsidera que o processo de alfabetização envolve múltiplos fatores, como a subjetividade dos alunos, as condições sociais e os diferentes contextos de aprendizagem, aspectos que não têm sido contemplados nos encontros formativos,

justamente por estarem voltados prioritariamente ao atendimento das demandas impostas pelas avaliações externas.

As falas das demais professoras da “Escola 1” corroboram os apontamentos já realizados pelas “Professoras 1 e 2”, ao evidenciarem que o foco predominante da formação continuada tem recaído sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal direcionamento está diretamente relacionado ao fato de essas áreas do conhecimento serem priorizadas nas avaliações externas em larga escala, o que reforça a compreensão de que a formação tem sido orientada, sobretudo, pela lógica do alcance de melhores resultados nesses exames.

De acordo com Freitas (2018) essa realidade tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das escolas públicas e tem gerado impactos negativos na organização do trabalho pedagógico. À medida que os resultados das avaliações externas passam a orientar as decisões e prioridades institucionais, e a elevação das notas se tornam a principal referência de qualidade educacional. Tal lógica acaba por obscurecer debates mais amplos e necessários sobre a qualidade social da educação, reduzindo-a a indicadores numéricos e favorecendo a manutenção de práticas pedagógicas já instituídas, sem promover reflexões críticas ou transformações efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, observa-se que a formação continuada de professores tem sido progressivamente orientada por uma lógica de desempenho, na qual as demandas concretas da sala de aula acabam sendo secundarizadas em função do cumprimento de metas estabelecidas pelos indicadores educacionais. Tal movimento relaciona-se, entre outros fatores, à implementação do Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), mecanismo de complementação da União que condiciona a destinação de recursos adicionais ao alcance de determinados padrões de qualidade aferidos por indicadores oficiais. Embora essa política tenha como finalidade induzir melhorias na educação básica, seus desdobramentos podem contribuir para a instrumentalização da formação docente, que passa a ser concebida como estratégia para elevação de resultados mensuráveis. Desse modo, os encontros formativos tendem a se voltar para produtividade, eficiência e ao cumprimento de metas previamente definidas, em detrimento de processos formativos mais críticos, contextualizados e sensíveis às reais necessidades pedagógicas.

Essa perspectiva também é evidenciada por parte da equipe gestora da escola. Especialmente pelo Gestor da “Escola 1”, já a coordenadora pedagógica, destaca uma compreensão distinta acerca das avaliações externas, ao afirmar que essas avaliações oferecem um direcionamento não apenas para os professores, mas para todo o corpo escolar, na medida

em que possibilitam diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos. Contudo, conforme apontado pelas professoras em outro momento da entrevista, nem sempre tais avaliações conseguem representar de forma precisa o estágio real de aprendizagem em que os estudantes se encontram. Essa tensão entre a função diagnóstica atribuída às avaliações externas pela gestão escolar e educacional e a percepção crítica dos docentes será aprofundada ao longo desta Categoria em outro momento. Nessa mesma perspectiva, os profissionais da educação da “Escola 2” também evidenciam que as temáticas dos encontros de formação continuada de professores têm se concentrado, predominantemente, nas avaliações externas.

Eles dão formações prioritariamente na área de português e matemática, em alguns momentos nós temos formações só com a equipe da educação especial da Smed (Professora 1, Escola 2, 2025).

Eles têm priorizado justamente essas discussões, pra justamente focar em elevar esses índices e elevar a nota do município como todo do SAEB e SEHAMA então foco tem sido esse (Professora 2, Escola 2, 2025).

Nós temos a avaliação que é feita da escola e inclusive a nossa última pauta foi excelente tratando educação especial e essas formações que acontecem aqui na escola estão bem próximas da gente elas focam mesmo na nossa realidade em que o que é ótimo, já as da Secretaria o foco é português e matemática sempre com foco nas avaliações externas, a questão mesmo é alcançar resultados (Professora 3, Escola 2, 2025).

É alfabetizar na idade certa, o objetivo é que as nossas crianças com 7/8 anos já estejam alfabetizadas um foco maior alfabetização (Professora 4, Escola 2, 2025).

o foco tem sido escrita leitura e matemática (Professora 5, Escola 2, 2025).

Alfabetização o foco da Smed esse ano foi alfabetizar, porque é o calcanhar de Aquiles da rede do estado do país muitas crianças chegando na série sem conseguir ler (Gestora, Escola 2, 2025).

O foco hoje é o letramento porque eles estão muito voltados para a avaliação externa que estamos fazendo SEHAMA, SAEB, SAEV, E esse tipo de formação eu tenho visto que tem melhorado muito o padrão de ensino da rede municipal (Coordenadora, Escola 2, 2025).

Os profissionais da educação entrevistados na “Escola 2” corroboram o que já havia sido evidenciado pelos sujeitos da “Escola 1”, ao afirmarem que as formações ofertadas pelo município têm priorizado, de maneira recorrente, as disciplinas que compõem as avaliações responsáveis pela geração dos indicadores educacionais, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Embora a “Professora 1” reconheça que, em alguns momentos, ocorrem formações voltadas para a Educação Especial, sua fala indica que tais iniciativas são pontuais e não se configuram como uma política formativa contínua ou sistemática, o que reforça a centralidade das temáticas formativas nas avaliações em larga escala.

Os testes de proficiência das avaliações em larga escala estabelecem importantes parâmetros de aprendizagem que orientam as ações do município em direção a determinados objetivos educacionais. Contudo, esse referencial de qualidade, sustentado pelos resultados dessas avaliações, tende a privilegiar disciplinas específicas em detrimento de outras áreas do conhecimento, como se todas não fossem igualmente relevantes no processo formativo. Tal limitação é apontada por Oliveira (2007), quando autor afirma que um dos principais problemas dos indicadores educacionais reside na reduzida abrangência disciplinar, uma vez que consideram apenas Língua Portuguesa e Matemática como componentes centrais na elaboração dos testes de proficiência, desconsiderando a importância das demais disciplinas para a formação dos estudantes.

Nesse sentido, Laval (2019) problematiza a noção de eficiência exigida pelas avaliações que produzem os indicadores educacionais, ao afirmar que tal concepção não é neutra nem natural, mas socialmente construída. Segundo o autor, o significado atribuído à eficiência no interior desses processos avaliativos está longe de ser evidente, pois se vincula diretamente às finalidades que atendem aos interesses de grupos socialmente dominantes, tais como a empregabilidade, a capacidade de adaptação às demandas do mercado e às exigências das empresas. Desse modo, os objetivos da educação se resumem a números que estão ligados à necessidade de mão de obra econômica.

Essa perspectiva evidencia um deslocamento do sentido da educação, que passa a ser orientada prioritariamente por lógicas econômicas, em detrimento de uma formação humana ampla, crítica e emancipatória. Nesse sentido, a formação continuada de professores passa a ser subordinada ao atendimento dos indicadores educacionais, o que contribui para o esvaziamento do sentido dessa política formativa. Conforme evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados, as ações de formação têm se concentrado excessivamente nas avaliações externas, reduzindo a formação continuada a um instrumento de alcance de metas e resultados mensuráveis, em detrimento de um processo formativo mais amplo, reflexivo e articulado às reais necessidades do trabalho docente. Diante disso, em consonância com o que está sendo discutido, Freitas (2019) afirma que a concepção de qualidade da lógica empresarial não nos serve enquanto sujeitos de uma sociedade, porque só incentiva a competição e o individualismo.

Além disso, as professoras das instituições participantes da pesquisa destacaram que as avaliações em larga escala configuram um sistema limitado, cujos resultados, em diversos casos, não representam de forma adequada a realidade vivenciada em suas turmas. Segundo as docentes, tanto a elaboração das questões quanto os critérios utilizados para a avaliação contribuem para a produção de indicadores descontextualizados da realidade de sala

de aula, o que fragiliza a leitura desses dados e dificulta sua utilização como referência efetiva para a orientação da ação pedagógica, o que pode ser identificado nas falas dos professores a abaixo:

Eles pensam que os meninos tiveram um desempenho mais baixo, aí na próxima formação nós vemos que aquilo dali vai estar lá e é algo que eu vejo com descrença, porque às vezes a avaliação ela não diz a real situação dos meus alunos, porque às vezes é uma palavra é um detalhe que faz com que eles façam uma confusão na questão, mas não quer dizer que eles não tenham aquele conhecimento ali às vezes a forma como a pergunta foi redigida, às vezes nós mesmos pegamos as questões e pensamos meu Deus como é que meu aluno poderia responder isso se nem eu mesmo estou conseguindo, porque é uma questão confusa e faz com que os meninos tenham um baixo certo nessa questão, mas quando nós falamos na formação sobre isso eles dizem que tá certo que tá tudo certo que é assim mesmo (Professora 1, Escola 1, 2025).

Então o processo formativo tá muito limitado somente na questão do EPV em como trabalhar com ele, só que tem um problema muito grande por trás que a gente acaba não refletindo durante o processo formativo. O teste acontece assim, vem um texto que às vezes nem um texto tão significativo e o aluno pode ter até uma certa quantidade de erros que é determinada lá, agora eu não lembro mas por exemplo digamos que ele pode errar 8 vezes, o aluno vai lendo, às vezes nem tem tantos erros mas ele lê de maneira compreensiva e passou de 1 minuto e meio, deu por exemplo 1 minuto e 15 segundos, aí eu não posso considerar esse aluno fluente só porque ele passou 15 segundos sendo que ele leu bem, então só porque ele pronuncia as palavras de uma forma mais lenta, mas respondeu tudo bem no final, mas passou um pouquinho do tempo aí ele não é leitor fluente então eu não concordo. Quando vemos a avaliação o que é considerado a maior prioridade é o tempo os outros itens não são tão relevantes assim o que vai contar mesmo tempo, esse tempo determinante eu considero exagerado (Professora 2, Escola 1, 2025).

A fluência eles determinam ela pelo tempo e tem as questões sobre os textos, e tem aluno que não ler no tempo certo param em algumas palavras mais complexas, mas quando se pergunta sobre o texto e aquilo num empata ele nada de responder corretamente Isso é algo que chama atenção da gente, porque vemos que não é bem assim, por que a fluência para eles é ler rápido, e as vezes o aluno lê rapidamente mas não consegue responder as questões, e às vezes o outro que lê mais devagar, lê parando responde tudo direitinho (Professora 3, Escola 1, 2025).

Diante das falas dos sujeitos, é possível inferir que as avaliações em larga escala nem sempre conseguem captar, de forma contextualizada, a realidade do trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola. Conforme destaca a “Professora 1”, a formulação de algumas questões é pouco clara, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos e gera dúvidas inclusive entre as próprias docentes, uma vez que a maneira como os itens são apresentados compromete o entendimento do que, de fato, está sendo solicitado. Essa fragilidade na elaboração das perguntas contribui para resultados que não refletem, necessariamente, o nível real de aprendizagem dos estudantes.

A “Professora 2” e a “Professora 3” reforçam essa crítica ao evidenciarem a rigidez dos critérios adotados nos testes, especialmente no que se refere ao tempo destinado à leitura.

Segundo as docentes, a imposição de um tempo limite extremamente restrito, como o critério que considera não fluente o aluno que ultrapassa poucos segundos durante a leitura, desconsidera os diferentes ritmos e estratégias de leitura dos estudantes. Para as professoras, o fato de um aluno ler de forma mais lenta não implica, necessariamente, dificuldades de compreensão, assim como a leitura rápida não garante uma interpretação adequada do texto. Nesse sentido, as falas revelam o desacordo das docentes com essa concepção avaliativa, por considerarem que ela simplifica processos complexos de aprendizagem e produz classificações que não correspondem à realidade educacional vivenciada em sala de aula.

Dessa maneira, é possível depreender, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, que a política de formação continuada de professores do município de São Luís (MA) tem sido orientada, de forma predominante, pelo atingimento dos indicadores educacionais. Tal direcionamento tem resultado na priorização recorrente de temáticas vinculadas às avaliações em larga escala durante os encontros formativos, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa lógica avaliativa, contudo, reduz a complexidade do processo educativo, ao desconsiderar a educação como um fenômeno amplo e multifacetado, voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos, e não apenas para a obtenção de resultados mensuráveis que estão diretamente articulados com os interesses econômicos por mão de obra qualificada.

Além disso, conforme apontado por parte dos professores entrevistados, as avaliações externas apresentam fragilidades que comprometem sua legitimidade como parâmetro de qualidade, uma vez que as docentes destacam problemas relacionados à elaboração das questões, que nem sempre garantem a compreensão dos alunos, bem como à rigidez dos critérios avaliativos, os quais classificam os níveis de aprendizagem a partir de parâmetros pouco flexíveis e que são sensíveis às diferenças individuais. Nesse sentido, a centralidade atribuída às avaliações em larga escala na política de formação continuada tem contribuído para a repetição das temáticas abordadas nos encontros, esvaziando seu potencial formativo, o que tem gerado resistência por parte dos professores. Tais resistências, são advindas de diversos outros motivos e serão analisados de maneira mais aprofundada na Categoria seguinte, que se dedica a discutir a aceitação e a resistência docente frente à perspectiva adotada na política de formação continuada pela rede pública de ensino de São Luís.

4.4.5 Resistência/ aceitação

Considerando que as ações de formação continuada de professores são amplamente reconhecidas, pela literatura consultada que fundamenta este estudo, como elementos centrais para a melhoria da qualidade da educação, os sujeitos das duas escolas investigadas foram questionados acerca de possíveis resistências em relação à participação nos encontros formativos. Para essa indagação, das dez professoras entrevistadas, seis afirmaram já ter resistido em participar das ações de formação continuada. Além disso, dos quatro profissionais que integram a gestão das escolas, três integrantes da equipe gestora relataram que alguns professores das respectivas escolas também demonstraram resistência em ir aos encontros formativos. No que se refere à distribuição dessas resistências entre as instituições, destaca-se que todas as cinco professoras da “Escola 1” declararam já ter resistido em participar dos encontros formativos, enquanto, na “Escola 2”, apenas uma professora afirmou ter oferecido tal resistência.

No que se refere aos nove profissionais da educação que declararam já ter oferecido ou presenciado resistência em relação aos encontros de formação continuada, buscou-se compreender os motivos que desencadearam tais posturas. A partir das respostas dos sujeitos, foi possível identificar três razões recorrentes apontadas como principais fatores de resistência: a falta de tempo disponível para o planejamento das atividades docentes; a recorrência de conteúdos considerados repetitivos nos encontros formativos; e a localização inadequada dos espaços onde as formações são realizadas. Diante das respostas apresentadas, é importante destacar que algumas professoras apontaram mais de um motivo que as levou a resistir em participar dos encontros de formação continuada. Observa-se, ainda, que todas as professoras que relataram ter apresentado resistência à participação nos encontros formativos indicaram a falta de tempo destinado ao planejamento das atividades pedagógicas como o principal fator, conforme evidenciado nas falas a seguir de todas as professoras entrevistadas da “Escola 1”:

Às vezes acontece sim, teve um período que tinha formação duas vezes por mês e duas vezes aqui na escola então esse momento da quarta-feira é um dia de planejar e a gente vinha para cá para o planejamento mas tinha que fazer uma reunião com a coordenadora para mostrar dados do EPV, então essa hora aqui nós estamos com livros e conversando com as minhas colegas não estava mais acontecendo, não tínhamos tempo para o planejamento, então às vezes eu até combinava com as minhas colegas para não ir na formação pra vim fazer o planejamento (Professora 1, Escola 1, 2025).

Eu já resisti em ir, porque atrapalha meu momento de planejamento em parceria com as minhas colegas tinha um período que tinha muitas formações e que por isso nós fazíamos o nosso planejamento de maneira individual, mas eu prefiro fazer eles de

maneira coletiva com as minhas colegas e às vezes as formações não acontecem com o intervalo de tempo suficiente para permitir o planejamento coletivo com os colegas (Professora 2, Escola 1, 2025).

Eu já resisti sim ir aos encontros formativos, e já estão vindo outras formações e se não for a última vai ser a última para mim, e a minha resistência em função do tempo que eles estão tentando tirar o nosso dia de PL com esse excesso de informações. Na verdade, é o percentual de participação é baixa (Professora 3, Escola 1, 2025).

Sim, porque tudo nos leva a não querer ir [...] a falta de espaço para a gente se organizar enquanto professor enquanto escola essa falta de respeito de querer cuidar um pouco do professor (Professora 4, Escola 1, 2025).

Sim já resisti, se fosse algo mais organizado que tivéssemos formadores que fizessem algo que fosse prazeroso para você estar lá, e que não fosse algo tão obrigatório tão cansativo como tem sido eu acho que ninguém colocaria objeções, então, fica complicado ir para algo que é forçado, eu prefiro estar na escola corrigindo minhas atividades preparando meu diário, preparando avaliações, atividades do que está nesse tipo de situação, então quando vem uma pressão não muito amigável (Professora 5, Escola 1, 2025).

A análise das falas das docentes entrevistadas na “Escola 1” revela que a resistência à participação nos encontros de formação continuada não se configura como um comportamento isolado ou meramente individual, mas como expressão de uma problemática estrutural que acontece na rede, o que vem cada vez intensificando a precarização do trabalho docente, bem como afirma Oliveira (2004, p. 1140):

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004, p. 1140).

Diante desse cenário, é possível inferir que a precarização do trabalho docente tem tensionado e, em certa medida, subvertido elementos constitutivos da profissionalidade docente. Princípios como autonomia e participação, tendem a perder centralidade no âmbito dessa nova configuração organizacional da escola, marcada por lógicas gerencialistas e por mecanismos de controle externo. Nesse sentido, as professoras apontam que tais formações são realizadas no período destinado ao planejamento docente, apropriando-se majoritariamente de um tempo que também, por determinação legal, deveria ser assegurado para o desenvolvimento de atividades de planejamento. Essa prática evidencia um tensionamento entre as exigências institucionais e o cumprimento da carga horária de um terço da jornada de trabalho docente, prevista na Lei nº 11.738/2008, o que contribui para a intensificação do trabalho docente e para o enfraquecimento do direito ao planejamento pedagógico (Brasil, 2008).

Nesse sentido, as falas das “Professoras 1 e 2” permitem compreender que a resistência à participação nos encontros de formação continuada está relacionada à organização do trabalho pedagógico na escola. As docentes que atuam na mesma etapa dos anos iniciais demonstram preferência por utilizar o tempo de ATPC para o planejamento coletivo, articulando ações e estratégias em conjunto com seus pares. No entanto, a realização das formações nesse período separado para o planejamento tem favorecido um modelo de organização cada vez mais individualizado, e que segundo a fala da “Professora 1” também tem sido associado a uma lógica que prioriza o alcance de indicadores educacionais. Nesse contexto, o tempo destinado ao planejamento passa a ser instrumentalizado para a obtenção de melhores resultados quantitativos, o que fragiliza o trabalho colaborativo e compromete a construção coletiva das práticas pedagógicas no interior da escola.

Diante disso, segundo Albuquerque (2021) essa dinâmica se articula a uma lógica que desloca para o professor a responsabilidade central pelos resultados educacionais, reforçando processos de individualização do trabalho docente e de responsabilização individual pelo desempenho e pelo aprimoramento profissional. Tal perspectiva tende a enfraquecer a compreensão do professor enquanto integrante de um coletivo profissional, contribuindo para o distanciamento das práticas colaborativas e para a fragilização da organização docente no contexto escolar.

Nessa perspectiva, depreende-se que priorizar os resultados e sobrecarregar os professores com encontros formativos tem gerado um distanciamento entre os professores que cada vez mais vem desenvolvendo seu trabalho de maneira individual e desarticulada do coletivo escolar. Dessa forma, embora esteja previsto que o tempo destinado ao planejamento do professor contemple ações formativas, os relatos das professoras evidenciam que a formação tem ocupado um espaço cada vez maior desse tempo, reduzindo significativamente as possibilidades de planejamento.

As falas das “Professoras 3 e 4” reforçam essa percepção, especialmente quando a “Professora 3” aponta que a intenção da rede parece ser a supressão do tempo destinado ao planejamento docente, enquanto a “Professora 4” associa sua resistência aos encontros à ausência de respeito e cuidado com o professor. Tal respeito é compreendido como o reconhecimento do direito ao planejamento coletivo e à organização do trabalho pedagógico junto aos colegas de trabalho, e não de forma isolada. Já a “Professora 5” compreende a formação como uma imposição institucional, marcada por uma pressão pouco acolhedora para a participação nos encontros, o que gera desmotivação e a leva a priorizar a realização de atividades pedagógicas extraescolares, como correção de avaliações e preenchimento de

registros escolares. Corroborando com as falas das professoras entrevistadas na “Escola 1”, a “Professora 2” da “Escola 2” também evidencia que já resistiu em participar devido a falta de tempo disponibilizado para planejamento:

sim, muitos, porque quando estamos na formação nós não temos tempo de planejar uma linha, então a formação é toda sexta-feira de 15 em 15 dias, mas já aconteceu de coincidir de uma semana até a formação e na semana seguinte também então eu vou fazer o meu planejamento que horas de madrugada? Embora eu saiba que seja importante toda essa discussão, essas formações chegam a ficar sufocante professor porque o tempo inteiro você tá lá, ok eu acho importante ter um horário para formação, mas isso é intensificado de tal forma que saímos de lá sem uma linha de planejamento pronto, então acabamos tendo que fazer no sábado à noite de madrugada (Professora 2, Escola 2, 2025).

O depoimento da “Professora 2” torna evidentes os efeitos da intensificação do trabalho docente, provocada pela organização das formações continuadas nos tempos destinados ao planejamento. Ao relatar a problemática vivenciada no decorrer dos encontros formativos, inclusive em semanas consecutivas, a docente explicita a supressão do tempo necessário para a elaboração do planejamento pedagógico, o que a leva a deslocar essa atividade para períodos extraoficiais, como madrugadas, finais de semana e momentos de descanso. Tal situação revela a naturalização da ampliação da jornada de trabalho para além do regime contratual configurando um processo de sobrecarga que impacta diretamente as condições de trabalho do professor.

Ademais, ao reconhecer a importância das discussões formativas, mas caracterizá-las como sufocantes, o depoimento da professora revela as condicionalidades da política de formação continuada alinhada à concepção produtivista de ensino-aprendizagem, de desempenho escolar e de qualidade da educação, descurando o professor, seus saberes e suas experiências. Essa lógica, segundo Nóvoa (1992), desconsidera que a formação docente deve ser construída no interior da profissão, valorizando o tempo, o trabalho coletivo e os espaços de reflexão pedagógica na escola. No dizer desse autor, é preciso devolver ao professor o protagonismo da sua formação para que a experiência coletiva se torne conhecimento educacional e que resulte em impactos no planejamento e nos projetos escolares.

Dessa forma, a sobrecarga de encontros formativos tende a levar o professor a deslocar outras atividades inerentes ao trabalho escolar para tempos que não são contabilizados em sua carga horária oficial, o que rompe com a concepção de desenvolvimento profissional articulado à prática pedagógica e intensifica processos de desgaste e desvalorização do trabalho docente.

Outra justificativa recorrente nas falas dos sujeitos da pesquisa que afirmaram já ter resistido à participação nos encontros de formação refere-se as temáticas que são consideradas muito repetitivas pelos sujeitos. Tal percepção foi mencionada por quatro profissionais da educação, sendo dois de cada uma das escolas investigadas, aspecto que pode ser identificado nas falas apresentadas a seguir.

os planejamentos têm um olhar mais estrategista, mas clínico em cima desses anos porque são anos que participam de avaliações amplas e nós temos professores que não participam da formação, porque falam que não vai agregar na sua prática porque é repetitivo (Coordenadora, Escola 1, 2025).

sim tem professores que são resistentes, porque dizem que é sempre a mesma coisa (Gestor, Escola 1, 2025).

Além disso outro motivo que já me levou a resistir foi porque os conteúdos são maçantes informações que nós já vimos é o mesmo programa do ano passado, então tem muita coisa que acaba ficando repetitiva, só o que se gasta com dinâmica durante as formações me faz ficar altamente incomodada, porém pra um professor que tá o tempo inteiro cansado e nos vemos gastando 1 hora ou meia hora com dinâmica, nos faz refletir que poderíamos estar fazendo outras coisas que são mais importantes do que isso como meu planejamento e minha aula (Professora 2, Escola 2, 2025).

Eu já tive professores sim, que tinham muita resistência, porque diziam que a formação não adiantava de nada eu que era sempre a mesma coisa que era perda de tempo e tudo e sempre dava um jeito de justificar e dizer que é um dentista que era dia de consulta (Gestora, Escola 2, 2025).

Os depoimentos denotam que a resistência dos professores em participar dos encontros de formação está relacionada à percepção de que as temáticas abordadas têm se tornado excessivamente repetitivas. Tal constatação dialoga com o que já foi discutida na Categoria referente ao foco atribuído à formação, na qual os entrevistados evidenciaram que as temáticas priorizadas pelo município concentram-se, majoritariamente, em estratégias voltadas para o desempenho dos alunos em avaliações externas e para a elevação dos indicadores educacionais. Essa orientação restritiva da formação, centrada no alcance de resultados quantitativos, tende a torná-la pouco significativa para professores que atuam há mais tempo na rede municipal de São Luís, reforçando sentimentos de desgaste e desinteresse em relação aos encontros formativos.

Esse desinteresse manifesta-se de forma evidente na fala da “Professora 2”, ao afirmar que as atividades desenvolvidas nos encontros formativos são, em geral, marcadas por dinâmicas que se estendem por um tempo excessivo, o que lhe provoca a sensação de que seu tempo poderia ser mais bem aproveitado tanto em sala de aula quanto no planejamento pedagógico realizado na escola. Essa configuração revela uma concepção de formação que

privilegia estratégias metodológicas descoladas das necessidades concretas do trabalho docente, esvaziando o potencial formativo dos encontros.

Conforme argumenta Nóvoa (2009), a formação continuada de professores adquire maior relevância e potencial transformador quando se fundamenta nos problemas concretos da prática pedagógica e se configura como um processo investigativo, no qual os docentes assumem papel central. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mero receptor de prescrições externas e passa a ser sujeito ativo da formação. Para o autor, enquanto a formação docente for concebida apenas como uma obrigação institucional, desprovida de sentido e de interesse para os professores, as possibilidades de transformação e de desenvolvimento profissional no âmbito da docência tendem a ser limitadas.

Dessa forma, a formação continuada de professores precisa considerar, de modo efetivo, as demandas oriundas da sala de aula para que seja significativa e produza mudanças concretas na prática escolar. No entanto, a maneira como as formações vêm sendo organizadas permite inferir que elas não têm promovido transformações substantivas no trabalho pedagógico, uma vez que, conforme relatado pelos sujeitos da pesquisa, apresentam-se de forma recorrente e repetitiva. Ademais, foi possível identificar outra justificativa para a resistência à participação nos encontros formativos, embora esta tenha emergido apenas nas falas de duas professoras da “Escola 1”, conforme evidenciado na resposta da professora: “Tudo nos leva a não querer ir e a falta de um local fixo é um dos motivos” (Professora 4, Escola 1, 2025) e na também fala da outra professora da mesma escola:

A questão da distância. Eu moro no Maiobão, para eu ir para a escola já é um pouco longe por ficar na Alemanha, que é normalmente a escola que tem a formação eu teria que sair de casa de madrugada no Luiz Viana, que é um dos piores lugares porque fica muito longe do meu núcleo, e a questão da insalubridade porque você não tem uma água às vezes, questão de segurança carros quebrados (Professora 5, Escola 1, 2025).

A fala das “Professoras 4 e 5” evidenciam algo que já foi abordado na subseção anterior, onde os professores ressaltaram a falta de um local fixo para realização desses encontros de formação e que a resistência em participar dos encontros de formação continuada também está relacionada às condições materiais e logísticas em que esses encontros são realizados. Ao destacar a distância entre sua residência e o local das formações, a docente explicita os impactos do deslocamento no cotidiano profissional, revelando que a sua participação nos encontros exige que ela saia de casa em horários extremamente antecipados, o que intensifica o desgaste físico e emocional. Essa situação aponta para uma organização da

formação que desconsidera o núcleo do qual a escola do professor faz parte no momento de determinação dos locais dos encontros.

Além disso, a professora chama atenção para as condições de insalubridade e de segurança do espaço onde ocorrem os encontros, mencionando a ausência de infraestrutura básica, como acesso à água, e os riscos associados à insegurança no entorno, como ocorrências de veículos danificados. Esses elementos revelam que a resistência não se limita a uma recusa à formação em si, mas constitui uma resposta às condições precárias oferecidas pelo sistema para a realização desses encontros. Apesar dos problemas apontados pelos professores, que se configuram como fatores que levam parte dos docentes a resistirem à participação nos encontros de formação continuada, há aqueles que afirmaram nunca ter apresentado resistência a esses espaços formativos. Cabe destacar que todos os professores que manifestaram essa postura pertencem à “Escola 2”, conforme pode ser observado nas falas apresentadas a seguir.

Não, porque eu gosto e eu acho que o professor sempre tem que continuar aprendendo (Professora 1, Escola 2, 2025).

Um eu nunca resisti, eu vou porque a dentro do meu horário de trabalho e se eu sou convocada para ir pra lá eu tenho que ir porque eu estou dentro do meu horário e por estar dentro da minha carga horária eu tenho que ir, mas há momentos que você pensa há eu tô perdendo o tempo aqui é muita dinâmica e aí o conteúdo que era da pauta quase não se trabalha e não há variação todo o tempo é a mesma estrutura você forma um grupo você faz uma atividade é isso sem nada muito prático (Professora 3, Escola 2, 2025).

não eu nunca resisti (Professora 4, Escola 2, 2025).

Não nunca resisti, as formações são muito boas e nós pegamos certificados para dar entrada na progressão vertical então os da Secretaria são os certificados que dão pontos mais altos então é um incentivo (Professora 5, Escola 2, 2025).

A partir das falas dos entrevistados, é possível identificar que algumas professoras afirmam nunca ter resistido à participação nos encontros de formação continuada por compreenderem esses espaços como uma oportunidade de dar continuidade aos estudos durante o exercício da docência e por se sentirem motivadas, especialmente, pela possibilidade de progressão vertical na carreira, uma vez que os certificados das formações podem ser utilizados para esse fim. Essa percepção revela que, para essas docentes, a participação nos encontros formativos está associada a incentivos institucionais e à valorização profissional no âmbito da carreira.

Entretanto, a fala da “Professora 3” apresenta uma perspectiva diferente acerca da não resistência aos encontros formativos. Embora a docente afirme nunca ter resistido em participar, seu discurso aproxima-se das falas das professoras que manifestaram resistência, ao

destacar a sensação de perda de tempo nos encontros, em razão do excesso de dinâmicas da repetitividade das temáticas abordadas. Nesse sentido, a ausência de resistência não decorre da compreensão da formação continuada como um espaço significativo de contribuição para a prática pedagógica, mas do fato de que esses encontros integram sua carga horária de trabalho e são percebidos como uma obrigação institucional. Essa perspectiva evidencia uma participação marcada mais pelo cumprimento formal das exigências do sistema do que por um engajamento formativo efetivo.

Diante do que foi exposto, é possível interpretar que a formação continuada de professores apresenta diversas fragilidades, especialmente no que se refere à apropriação do tempo destinado ao planejamento docente, à recorrência de temáticas repetitivas e à ausência de locais adequados para a realização dos encontros formativos. Esses problemas tendem a gerar resistência entre os professores, fato evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados, dos quais a maioria relatou já ter resistido, em algum momento, em participar desses encontros, sendo a resistência um posicionamento identificado em todas as docentes da “Escola 1”.

Ressalta-se que a “Escola 1” é também a instituição que não vem alcançando as metas projetadas pelo IDEB; contudo, essa constatação não autoriza afirmar que a formação continuada de professores tenha contribuído diretamente para a elevação da qualidade educacional da “Escola 2”, que atingiu tais metas. Embora a “Escola 2” apresente um percentual menor de resistência em participar dos encontros formativos, as falas dos professores das duas escolas investigadas revelam descontentamento em relação à forma como a formação continuada de professores vem sendo organizada e implementada pelo município de São Luís, indicando que o alcance de indicadores educacionais não pode ser tomado, isoladamente, como evidência da efetividade desses processos formativos, ou se os encontros formativos tem contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, questões que são tratadas na Categoria seguinte.

4.4.6 Contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação

Tendo em vista que o objetivo principal do estudo é analisar as contribuições da política de formação continuada de professores para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação, considerando a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, a primeira questão levantada aos profissionais

entrevistados foi: a política de formação continuada de professores tem contribuído para a ampliação do seu universo de conhecimentos?

Diante do questionamento, dos 14 profissionais da educação entrevistados, 12 afirmaram que a formação continuada de professores contribui, entretanto, grande parte dos entrevistados tiveram dificuldade em especificar de que forma tal contribuição ocorre. Entre esses sujeitos, alguns destacaram que tal ampliação ocorre principalmente em função da troca de experiências entre os colegas durante os encontros formativos, o que possibilita o compartilhamento de práticas, reflexões e vivências relacionadas ao cotidiano escolar. Essa dimensão colaborativa foi apontada como um dos aspectos mais positivos da formação, por favorecer o diálogo entre os profissionais e a construção coletiva de saberes.

Entretanto, do ponto de vista de outros professores, que embora tenham reconhecido que a formação continuada contribui para a ampliação de seus conhecimentos, não conseguiram explicitar de forma clara em que medida essa contribuição se concretiza. Para esse grupo de docentes, existem limitações que dificultam que a formação tenha um impacto mais significativo em sua prática profissional, destacando-se, entre elas, abordagem de temáticas consideradas repetitivas e a ausência de uma maior contextualização dos conteúdos abordados com a realidade local das escolas. Esses elementos, conforme apontado pelos entrevistados, acabam restringindo o potencial formativo dos encontros e reforçam a necessidade de repensar os objetivos e a organização da política de formação continuada. Dessa forma, os 5 sujeitos entrevistados que expressaram que a formação continuada contribui para a ampliação do seu universo de conhecimento, porque possibilita que os professores troquem experiência com seus colegas de profissão, suas falas estão representadas abaixo:

Eu acho que sim nada porque tem muita coisa boa elas fazem muitas coisas boas que a gente consegue aproveitar, elas dão algumas dicas para passar o conteúdo, e tem a presença das colegas que participam da formação, também porque é possível conversar com elas e compreender a realidade de outras escolas (Professora 1, Escola 1, 2025).

Contribui sim principalmente por poder ouvir as outras colegas, às vezes elas mencionamos uma atividade que deu certo na sala dela com alunos que têm muitas dificuldades alunos que são atípicos (Professora 2, Escola 1, 2025).

Eu acho que contribui sim, E principalmente ressaltar que é válido ouvir as experiências dos outros colegas. Então contribui sim porque só o fato da gente sair poder conversar com os nossos colegas, porque se a gente ficar só na sala de aula vendo esses livros só conversando aqui entre as nossas colegas isso é muito limitado (Professora 3, Escola 1, 2025).

Sim, tem contribuído muito nós temos muita troca lá, esses momentos são ótimos para ampliar o os conhecimentos (Professora 5, Escola 2, 2025).

Tem contribuído sim, mas nunca você conhece uma coisa que você vai estudar igualzinho sempre uma coisa que você aprende que é diferente então sempre vai haver troca de experiência. Então aqueles que são interessados e comprometidos com a educação eles vão pegando essas experiências e vão aprendendo (Gestora, Escola 2, 2025).

Os depoimentos, acima, permitem inferir que a formação continuada de professores tem contribuído para a ampliação do universo de conhecimentos dos docentes, especialmente nos momentos em que favorece a troca de experiências entre os colegas de trabalho. Nesses espaços, segundo Albuquerque (2021), os professores compartilham vivências, estratégias e desafios do cotidiano escolar, o que possibilita a reflexão coletiva e a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas. Os docentes mobilizam, assim, saberes experienciais que são fundamentais para o exercício da prática pedagógica, fortalecendo processos formativos ancorados na realidade da sala de aula. Além disso, essas trocas potencializam momentos de coletividade, nos quais os professores podem discutir de forma conjunta suas dificuldades e buscar soluções compartilhadas, contribuindo para o fortalecimento do trabalho docente e para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a ampliação do universo de conhecimentos apontada pelos professores está fortemente relacionada às trocas estabelecidas entre os próprios docentes, especialmente no que se refere aos saberes experienciais, considerados fundamentais para o exercício da prática pedagógica. Tais saberes emergem do cotidiano da sala de aula e das interações estabelecidas no contexto escolar, os quais os professores aproveitam os espaços de formação continuada para socializarem esses conhecimentos adquiridos.

Essa perspectiva de formação continuada de professores converge com o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação continuada de professores (Brasil, 2020), as quais estabelecem um conjunto de princípios e características que devem orientar as ações formativas de modo a contribuir efetivamente para a melhoria da prática docente. Entre essas diretrizes, destaca-se a garantia do trabalho colaborativo entre pares, compreendido como elemento central para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, as DCNs enfatizam que, para que a formação continuada seja significativa, é fundamental assegurar espaços de diálogo entre professores que atuam nas mesmas etapas, turmas ou áreas do conhecimento, possibilitando a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Essa orientação torna-se ainda mais relevante no caso de docentes que atuam em escolas menores, onde, em muitos casos, há um número reduzido de colegas com quem possam compartilhar experiências, desafios e estratégias didáticas, o que reforça a

importância de políticas formativas que promovam a colaboração e a construção coletiva de saberes (Brasil, 2020).

Sobre essa dimensão, Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais adquirem grande relevância por se constituírem a partir das relações de interação entre os professores e os diversos atores que atravessam sua prática. Esses saberes, ao serem mobilizados e compartilhados, provocam o docente a ressignificar e reavaliar os demais conhecimentos já adquiridos ao longo de sua trajetória formativa. Dessa forma, ao partilhar suas experiências com os pares, o professor confronta os saberes produzidos individual e coletivamente, transformando-os em um discurso capaz de oferecer respostas concretas aos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Em consonância com Tardif, Pimenta (1996) afirma que os saberes experienciais são construídos no cotidiano escolar, a partir da reflexão sobre a prática e do diálogo estabelecido entre os professores e seus colegas de trabalho. É nesse processo que a formação continuada adquire um caráter mais reflexivo, possibilitando ao docente o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre sua própria prática e o aprimoramento de habilidades de pesquisa no fazer pedagógico.

Dessa maneira, a partir do que foi apontado pelos profissionais entrevistados, é possível interpretar que a contribuição da política de formação continuada de professores, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, encontra-se diretamente articulada às trocas de experiências estabelecidas durante os encontros formativos. Assim, a ampliação do universo de conhecimentos docentes, conforme evidenciado nas falas, não se vincula de forma significativa a outros aspectos estruturais ou pedagógicos da formação continuada ofertada pelo município. Ao contrário, são as interações entre os próprios professores e o compartilhamento de saberes experienciais que se destacam como os principais elementos formativos desses encontros.

Além disso, alguns professores ressaltaram que a política de formação continuada poderia contribuir de maneira mais efetiva para a ampliação de seu universo de conhecimentos, não fossem os problemas já discutidos ao longo desta pesquisa. Entre essas limitações, destacam-se questões como a repetição de temáticas, a desarticulação com a realidade escolar e a centralidade excessiva nas avaliações externas, fatores que, segundo os sujeitos, restringem o potencial formativo dos encontros. Tais percepções podem ser identificadas nas falas apresentadas a seguir.

Eu acho que sim, a minha crítica é sobre a formação não contemplar a especificidade das minhas necessidades, mas eu não posso dizer também que eu não aprendo nada

porque tem muita coisa boa elas fazem muitas coisas boas que a gente consegue aproveitar (Professora 1, Escola 1, 2025).

Eu acho que contribui sim porque tem umas coisas interessantes, mas tem muitas atividades que não dão para fazer inclusive devido à quantidade de alunos que temos em sala de aula mais a gente tem que ir (Professora 3, Escola 1, 2025).

Eu acho que tem contribuído bem pouco, porque como foi falado são formações bem repetitivas o que foi ano passado foi esse ano, eu sei que ano passado eu fui menos então um pouco que eu vi ano passado foi o que eu vi de novo esse ano eles querem pra gente memorizar aquilo dali e reproduzir em sala de aula isso pra mim não é significativo, significativo é você me trazer ideias que vão me facilitar com meu aluno em sala de aula onde nós temos os alunos especiais temos alunos do quinto ano que ainda não são alfabetizados eu quero soluções para isso eu quero algo que me ajude nisso, e essa formação ela coloca como se a gente recebesse alunos em um mesmo nível uma turma homogênea, mas essa não é a realidade então são formações que eu peguei uma informação ou outra uma ideia outra que aproveitei (Professora 4, Escola 1, 2025).

Com certeza dá para se aprender algo, mas o que eu trabalho pouco tem a ver com que se trabalha na formação porque nem sempre são atividades viáveis, por que as angústias de sala os problemas eu sempre articulo com as minhas colegas me reúno com as outros professores do mesmo ano para fazer um planejamento (Professora 5, Escola 1, 2025).

tem contribuído sim, porém para contribuir ainda mais é necessário diversificar um pouco mais nas temáticas (Professora 2, Escola 2, 2025).

já contribuiu mais, talvez não seja culpa da rede, mas se eu fico o tempo todo numa mesma série eu vou o tempo todo pra mesma formação, o professor fica meio que estancado e isso tem me incomodado bastante fica difícil pra ampliar meu universo de conhecimento dessa forma (Professora 3, Escola 2, 2025).

A partir das falas, é possível inferir que a formação continuada de professores tem contribuído para a ampliação do universo de conhecimentos docentes; contudo, os próprios professores evidenciam que os encontros formativos não têm atendido, de modo efetivo, às necessidades concretas da sala de aula, por se mostrarem frequentemente descontextualizados da realidade escolar. Essa percepção torna-se especialmente evidente nas falas das “Professoras 1, 3 e 4”, que afirmam que as atividades e propostas pedagógicas apresentadas nos encontros nem sempre são passíveis de aplicação no cotidiano escolar.

Segundo essas docentes, muitas das práticas sugeridas não consideram condições estruturais fundamentais, como o elevado número de alunos por turma, realidade recorrente no contexto das escolas da rede municipal de São Luís. Tal situação, inclusive, foi corroborada pelos dados referentes às matrículas das instituições investigadas, que evidenciam a presença de salas superlotadas. Nesse cenário, diversas propostas formativas tornam-se inviáveis na prática, como os próprios professores destacam, o que revela um distanciamento significativo entre a formação ofertada e as condições reais do trabalho docente.

Dessa forma, algumas falas de docentes denotam que a formação continuada não tem atendido às reais necessidades do trabalho em sala de aula, uma vez que as ações formativas não se mostram suficientemente contextualizadas às condições concretas de atuação docente. A adequação da formação às demandas reais dos professores constitui, inclusive, um princípio previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores (Brasil, 2020), conforme estabelece o parágrafo único do artigo 8º:

Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender aos critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como à sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (Brasil, 2020, p. 6).

Diante disso, é possível identificar que as reivindicações apresentadas pelos professores entrevistados não representam demandas externas ou desvinculadas da política nacional de formação, mas correspondem a princípios já assegurados nas diretrizes oficiais. O distanciamento entre o que está normativamente previsto e o que efetivamente se concretiza nas práticas formativas do município evidencia a necessidade de revisão da política de formação continuada, de modo que esta passe a considerar, de forma mais efetiva, os contextos locais, as condições reais de trabalho docente e as necessidades formativas emergentes do cotidiano escolar.

Nesse mesmo sentido, a “Professora 4” reforça essa problemática ao evidenciar que a formação continuada de professores não tem atendido às necessidades concretas da sala de aula, uma vez que as ações formativas são planejadas partindo do pressuposto de que as turmas são homogêneas. Segundo a docente, as formações tendem a apresentar soluções genéricas para problemas igualmente generalizados, desconsiderando a complexidade, a diversidade e a subjetividade que caracterizam o cotidiano escolar. Para a professora, os desafios enfrentados em sala de aula são múltiplos e singulares, o que dificulta a aplicação direta das propostas apresentadas nos encontros formativos. Esse distanciamento entre a formação ofertada e a realidade vivenciada pelos docentes acaba limitando o potencial da formação continuada para contribuir de maneira mais significativa para a ampliação de seu universo de conhecimentos e para a melhoria da prática pedagógica.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores deve partir de situações-problema reais, uma vez que propostas formativas genéricas, pautadas em soluções universais para contextos distintos, não produzem impactos significativos na prática docente. Para o autor, a formação precisa se ancorar no saber-fazer do professor, pois é a partir desse referencial que se torna possível articular teoria e prática de maneira consistente. Nesse sentido,

é fundamental colocar o professor no centro do processo formativo, reconhecendo sua capacidade de problematizar a própria prática, formular questões, definir objetivos e buscar respostas para os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Assim, uma formação continuada significativa deve estar baseada na experiência docente, com vistas a captar a realidade da sala de aula e contextualizar os processos formativos, favorecendo efetivamente o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, é possível compreender que a formação continuada de professores precisa estar orientada para o atendimento das necessidades reais vivenciadas em sala de aula, o que pressupõe a participação ativa dos docentes em todas as etapas do processo formativo, desde a definição das pautas até a avaliação final das ações desenvolvidas. Esse aspecto, inclusive, foi destacado pelos próprios professores entrevistados como uma fragilidade da política de formação, uma vez que, conforme já evidenciado, os docentes são, em geral, convidados a participar apenas no momento da execução ou ao final dos encontros formativos. Tal dinâmica contribui para a construção de formações descontextualizadas, que pouco dialogam com as demandas concretas do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, não atendem de maneira efetiva às necessidades reais dos professores.

Entretanto, essa não é a única dificuldade apontada pelos sujeitos da pesquisa. A partir das falas das “Professoras 2 e 3” da “Escola 2”, evidencia-se que a formação continuada ofertada pelo município também não tem contribuído de forma satisfatória para a ampliação do universo de conhecimentos docentes, em função da recorrência de temáticas consideradas repetitivas. Segundo essas professoras, a repetição constante dos conteúdos abordados nos encontros formativos limita o potencial reflexivo da formação e reduz seu impacto no desenvolvimento profissional, reforçando a percepção de que a política de formação carece de maior diversidade temática e de maior articulação com as dificuldades do chão da escola.

Frente a tais questões, os encontros de formação continuada de professores são percebidos como repetitivos, sobretudo porque os docentes que atuam em um mesmo ano escolar que acabam participando, de forma recorrente, das mesmas formações específicas voltadas para sua etapa de atuação, aspecto explicitado, inclusive, pela “Professora 3”. Tal organização faz com que os conteúdos abordados nos encontros se repitam ao longo do tempo, limitando as possibilidades de aprofundamento e de ampliação dos saberes docentes.

Além disso, há outro fator que contribui para essa percepção de repetitividade, e é algo que já foi discutido anteriormente na subseção que trata do foco atribuído à formação continuada de professores. Conforme evidenciado, a política formativa do município tem se orientado, prioritariamente, pelas avaliações externas, o que resulta que os encontros formativos

sejam centralizados nos conteúdos que compõem os testes responsáveis pela geração dos indicadores educacionais, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa ênfase reforça a recorrência temática nos encontros formativos e restringe o sentido da formação, contribuindo para o sentimento de saturação e desinteresse manifestado por parte dos professores.

Diante disso, as temáticas da formação continuada de professores ofertadas pelo município de São Luís têm se concentrado, majoritariamente, no atendimento às demandas das avaliações externas, o que tem limitado seu potencial de ampliar, de forma mais consistente, o universo de conhecimentos docentes. Essa centralidade avaliativa restringe o escopo da formação e contribui para a recorrência de conteúdos já abordados, reduzindo as possibilidades de aprofundamento teórico-prático e de diversificação temática nos encontros formativos.

Entretanto, apesar das dificuldades apontadas pelos professores e pelos demais profissionais da educação entrevistados, os sujeitos da pesquisa afirmam que a formação continuada de professores contribui, de modo geral, para a ampliação de seu universo de conhecimentos. Ainda assim, alguns docentes ressaltam que essa contribuição já foi mais significativa em outros momentos e que, atualmente, tem se mostrado menos efetiva. Embora haja consenso quanto à existência de algum impacto formativo, nem todos os profissionais conseguiram explicitar de maneira clara em que aspectos a formação tem promovido tal ampliação.

Entre aqueles que conseguiram identificar de forma mais objetiva essas contribuições, destacou-se a compreensão de que a formação continuada poderia ser ainda mais relevante caso as temáticas dos encontros fossem definidas com maior participação dos professores. Tal estratégia permitiria uma maior contextualização da formação com a prática docente, além de contribuir para evitar a repetição excessiva dos conteúdos abordados, potencializando, assim, o caráter formativo e reflexivo dos encontros.

Nessa mesma perspectiva, com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca das contribuições da formação continuada de professores da rede municipal de São Luís, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre os impactos dessa política na qualificação do trabalho docente, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar que apenas um profissional da “Escola 1” afirmou que a formação continuada não tem contribuído para a qualificação de sua prática pedagógica. Em contrapartida, todos os demais professores entrevistados das duas escolas investigadas declararam que a formação continuada tem, de alguma forma, colaborado para o aprimoramento

de seu trabalho docente, conforme pode ser observado nas falas dos sujeitos da “Escola 1”, apresentadas a seguir.

Olha eu até acho que sim bom, mas eu acho que a rede carece muito de recursos e essa questão tecnológica ainda está passando muito longe da rede. Então, a rede não oferece muitas coisas e a maioria das coisas tecnológicas tem que vir de um investimento pessoal. Às vezes quando estamos na formação nós percebemos que os formadores às vezes eles estão muito aquém da nossa realidade, porque as formações às vezes só passam por cima da gente e assim você pegou a informação pegou se você não pegou já era, e quando eu participava das formações tinha professores que tinham dificuldade de perceber o nível de escrita dos alunos e a formadora chegou a perceber isso mais passou por cima e continuou um conteúdo que ela tinha que cumprir (Professora 1, Escola 1, 2025).

Sim tem contribuído sim, é no que diz respeito a troca de experiências (Professora 2 Escola 1, 2025).

Tem contribuído sim porque na formação às vezes não entendemos muito bem alguma coisa pelo menos a gente pode pesquisar, trabalho acaba sendo muito importante para a qualificação do meu trabalho porque eu posso estar me atualizando (Professora 3, Escola 1, 2025).

Pouquíssima coisa, o trabalho dos formadores tem qualidade sim, mais são ordens de cima para baixo então todo mundo que está abaixo do secretário (Professora 4, Escola 1, 2025).

não acho que tem contribuído não, não participamos muito (Professora 5, Escola 1, 2025).

Não obstante a afirmação da maioria das entrevistadas sobre os benefícios da formação continuada, particularmente no que se refere à contribuição para a qualificação do trabalho docente e para o processo de ensino-aprendizagem, essa contribuição revela-se limitada quando confrontada com as condições concretas de trabalho nas escolas. Essa constatação encontra apoio no depoimento da “Professora 1”, quando afirma que embora a formação apresente propostas e estratégias pedagógicas relevantes, a ausência de recursos, especialmente tecnológicos, inviabiliza a materialização, no espaço/tempo da sala de aula, do que foi aprendido durante o processo formativo. Tal situação evidencia uma contradição estrutural da política de formação, porque ao mesmo tempo em que se exige inovação pedagógica dos professores, não são asseguradas as condições materiais mínimas para sua implementação.

Nesse sentido, a formação continuada de professores passa a assumir um caráter prescritivo e desarticulado da realidade escolar, responsabilizando individualmente o professor pela melhoria da aprendizagem, sem considerar as limitações impostas, especialmente no que se refere a infraestrutura escolar. Essa lógica reforça processos de frustração e desgaste profissional, uma vez que o docente é cobrado para transformar sua prática sem o suporte

institucional necessário. Assim, a qualificação do trabalho docente, acaba sendo restringida por um modelo de formação que não dialoga de forma efetiva com as condições objetivas do exercício da docência.

De acordo com Pimenta (1996), a identidade profissional docente constitui-se no interior de um contexto histórico e social, uma vez que emerge dos significados atribuídos socialmente à profissão. Entretanto, essa identidade também se constrói no âmbito das práticas culturalmente consolidadas no exercício da docência, as quais exigem do professor a compreensão das necessidades concretas da sala de aula e a capacidade de responder a elas de forma contextualizada. Nesse processo, o docente, ao assumir-se como autor de sua prática, atribui sentidos e valores ao próprio trabalho, configurando sua atuação como prática social intencional. Assim, os saberes experienciais ocupam lugar central na construção da identidade profissional, pois é a partir da vivência cotidiana e da reflexão sobre a prática que o professor consolida sua profissionalidade, ou seja, essa dimensão precisa ser valorizada dentro da política de formação continuada de professores, que deve ser concebida como um processo que contribui para a construção de uma identidade docente e para isso é necessário que no processo de formativo os saberes experiências sejam valorizados e reconhecidos.

Já a fala da “Professora 2” reforça aspectos já evidenciados anteriormente pelos demais docentes, especialmente no que se refere à ampliação do universo de conhecimentos, ao destacar que a formação continuada contribui para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente por possibilitar a troca de experiências entre os professores. De modo semelhante, a “Professora 3” afirma que a formação é relevante por oportunizar o aprendizado de novos conhecimentos. Essas falas reiteram a centralidade das interações entre pares como um dos principais elementos formativos, mais do que propriamente as propostas estruturadas pela política municipal de formação.

Por outro lado, as “Professoras 4 e 5” apresentam uma perspectiva mais crítica acerca desse processo. Ambas apontam que não participam de forma efetiva da construção das ações formativas, uma vez que, conforme relata a “Professora 4”, as formações são organizadas de maneira verticalizada, configurando-se como ações impostas “de cima para baixo”, o que fragiliza o protagonismo docente e limita sua condição de sujeito ativo no processo formativo. A “Professora 5” reforça essa crítica ao afirmar que a formação continuada não contribui para o processo de ensino-aprendizagem justamente porque os professores não participam da elaboração das pautas formativas. Entretanto, a “Professora 4”, apesar de reconhecer os problemas da formação, especialmente no que tange à falta de participação dos professores, reconhece que apesar dessas limitações, existe alguma contribuição da formação continuada, o

que evidencia uma percepção ambígua por parte das docentes, visto que ao mesmo tempo em que identificam ganhos pontuais, apontam fragilidades estruturais que comprometem o potencial transformador da formação.

No que se refere aos membros da gestão da “Escola 1”, todos afirmam que a formação continuada de professores contribui para a qualificação do trabalho docente e para o processo de ensino-aprendizagem. O gestor da escola destaca que “sim, tem contribuído muito, por causa dos temas trabalhados na formação, que hoje em dia podem ser levados para a sala de aula; esse tem sido o foco” (Gestor, Escola 1, 2025).

Entretanto, essa percepção positiva apresentada pela gestão contrasta com as falas da maioria dos professores entrevistados, que problematizam a efetividade dessas formações no cotidiano escolar. Conforme já evidenciado, nem sempre os conteúdos abordados nos encontros formativos se convertem em práticas pedagógicas concretas, uma vez que, frequentemente, as formações são percebidas como descontextualizadas da realidade da sala de aula. Soma-se a isso a repetitividade das temáticas abordadas nos encontros formativos, fortemente condicionado pela centralidade atribuída às avaliações externas, o que limita o potencial formativo dos encontros e reduz sua capacidade de responder às demandas reais da prática docente.

Nesse mesmo sentido, a coordenadora pedagógica da “Escola 1” apresenta uma perspectiva distinta daquela expressa pelos professores entrevistados, ao afirmar que os encontros formativos são “muito significativos para quem realmente quer aprender e tirar dúvidas, porque é nesses encontros que você vai colocar suas necessidades” (Coordenadora, Escola 1, 2025). Contudo, conforme apontado por alguns sujeitos da pesquisa, nem sempre essas necessidades são efetivamente ouvidas durante os momentos formativos, tampouco consideradas na elaboração das pautas, que chegam prontas aos professores. Tal contradição evidencia um distanciamento entre o discurso institucional e a experiência concreta dos docentes.

Embora a perspectiva apresentada pela coordenadora esteja alinhada ao que preconizam as diretrizes nacionais e ao que defendem autores que discutem a formação continuada como um processo participativo e contextualizado, os dados empíricos indicam que essa concepção ainda não se materializa plenamente na prática, o que fragiliza o potencial da política de formação continuada de professores que tem cada vez mais se alinhado para atender os resultados, o que descaracteriza a formação como espaço de escuta, reflexão coletiva e transformação do fazer pedagógico. Já quando essa mesma pergunta foi feita para os sujeitos da “Escola 2”, as professoras responderam:

Sim com toda certeza tem qualificado para lidar melhor com os alunos em sala de aula (Professora 1, Escola 2, 2025).

sim tem contribuído para superar as Barreiras de sala de aula entender como os alunos aprendem, o que ajuda muito (Professora 2, Escola 2, 2025).

De certa forma sim porque é uma coisa benéfica, uma coisa que eu vejo que foi benéfico com esse convênio com Sobral é o material que nós recebemos pra trabalhar antes era tudo apostilado e você tinha ou não como reproduzir, mas agora não você tem os cadernos para trabalhar com suas turmas então quando vamos para formação nós aprendemos como utilizar em sala de aula esse material, eles fazem a pauta a partir deste material, então nesse ponto é positivo porque agora se tem um período para trabalhar cada caderno, o EPV. Pra mim de certa forma é um ganho, mas tem essa outra perspectiva que me deixa desmotivada na questão de se repetitiva e ser sempre as mesmas pautas de português e matemática e por alguém que nem está tão qualificado para trabalhar aquilo ali (Professora 3, Escola 2, 2025).

Demais além da qualidade em sala a gente se sente bem porque esse trabalho de formação continuada dá uma sensação de valorização maior ao nosso trabalho (Professora 4, Escola 2, 2025).

Sim a formação é algo necessário para qualificar o trabalho, tem professores que acham que a formação tá tirando você de sala de aula, mas a formação ela dá horizontes para você pensar, porque há uma troca muito grande de conhecimentos, e de experiência, mas tem certas coisas nas formações que a gente tem que ser realista, porque lá é dado àqueles conhecimentos e algumas escolas não dá para realizar algumas coisas que estão lá, e hoje as coisas dependem muito dos materiais (Professora 5, Escola 2, 2025).

Dessa maneira, a partir das falas das professoras, é possível interpretar que, na perspectiva das docentes da “Escola 1”, a formação continuada tem contribuído para a qualificação do trabalho docente e para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a “Professora 1”, a formação auxilia o professor a aprender estratégias para lidar com os alunos em sala de aula, enquanto a “Professora 2” reforça essa compreensão ao destacar que os encontros formativos contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica, especialmente ao favorecer a superação de desafios cotidianos e uma melhor compreensão das formas como os estudantes aprendem. Tais falas evidenciam que, apesar das limitações já apontadas, as professoras reconhecem na formação continuada um potencial formativo importante, sobretudo quando esta se aproxima das demandas concretas da sala de aula e dialoga com as experiências vividas pelos docentes.

Corroborando o que foi evidenciado pelas professoras da “Escola 2”, Albuquerque (2021) destaca a necessidade de escutar as narrativas dos docentes acerca de suas reais necessidades, dificuldades, anseios e expectativas, pois somente a partir dessa escuta a formação continuada pode produzir impactos efetivos na sala de aula. Para o autor, a formação precisa estar articulada aos problemas concretos do cotidiano escolar, de modo a contribuir de

forma mais significativa para a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Albuquerque (2021) aponta para uma compreensão ampliada da formação continuada, centrada nas necessidades reais do processo de ensino-aprendizagem e em uma concepção de qualidade da educação que ultrapasse os parâmetros restritos do rendimento escolar mensurado por metas e escalas de desempenho. Trata-se, portanto, de deslocar o foco da formação de uma lógica orientada por resultados para uma abordagem que reconheça a complexidade do trabalho docente e valorize os saberes produzidos no chão da escola, condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente significativas.

Essa perspectiva de formação continuada de professores também é corroborada pela docente, ao afirmar que os encontros formativos têm contribuído para a qualificação do trabalho pedagógico na medida em que ampliam horizontes e favorecem a reflexão sobre a própria prática, especialmente por meio da troca de experiências entre os pares. Contudo, a professora retoma um aspecto já apontado pelas docentes da “Escola 1”, ao destacar que a ausência de recursos materiais e pedagógicos nas unidades escolares limita a possibilidade de inovação das práticas a partir do que é discutido nos encontros formativos. Tal constatação evidencia uma contradição recorrente entre o discurso formativo e as condições objetivas de trabalho, revelando que, sem investimentos estruturais adequados, a formação continuada tende a se esgotar no plano das intenções, dificultando sua efetiva materialização no cotidiano da sala de aula.

Já a “Professora 3”, da “Escola 2”, afirma que a formação continuada contribui para que se sinta valorizada profissionalmente, aspecto que repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que fortalece a segurança do docente para atuar em sala de aula. Por sua vez, a fala da “Professora 4” revela a dualidade presente na política de formação continuada, ao destacar que, embora a adesão ao EPV tenha contribuído para oferecer um direcionamento à sua prática pedagógica, também tem provocado a repetição das temáticas abordadas nos encontros formativos. Tal dinâmica, segundo a docente, limita a ampliação do universo de conhecimentos e reduz o potencial formativo desses espaços, evidenciando que a centralidade atribuída a determinados conteúdos em função das avaliações externas pode comprometer a diversidade de saberes e a dimensão crítica da formação, impactando de forma direta no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere às falas dos profissionais diretamente envolvidos na gestão da “Escola 2”, observa-se uma avaliação predominantemente positiva acerca dos impactos da formação continuada na qualificação do trabalho docente. A gestora afirma que a formação tem contribuído significativamente, destacando que “os professores que participam da formação são

professores que trazem mais atividades diferenciadas, são os professores que estão mais atualizados” (Gestora, Escola 2, 2025). A partir dessa fala, é possível inferir que, na perspectiva da gestora, a participação nos encontros formativos está diretamente associada à atualização profissional e à diversificação das práticas pedagógicas, sendo compreendida como um fator determinante para a melhoria do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com essa perspectiva, a coordenadora pedagógica reforça tal compreensão ao afirmar que “os alunos têm compreendido melhor, e o professor tem tido uma energia diferente de trazer todo esse conhecimento para a sala de aula de maneira mais diversificada” (Coordenadora, Escola 2, 2025). Dessa forma, as falas das duas profissionais da gestão evidenciam a percepção de que os professores passaram a desenvolver práticas mais diversificadas em sala de aula, o que, segundo esses sujeitos, tem gerado impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa leitura institucional, centrada nos resultados visíveis da prática pedagógica, tende a desconsiderar, em certa medida, as limitações já apontadas pelos docentes, como a descontextualização das formações, a repetição de temáticas e a ausência de participação efetiva dos professores na definição das pautas, aspectos que tensionam a efetividade desse processo formativo.

Nesse sentido, é possível inferir que, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, a formação continuada tem contribuído para a qualificação do trabalho docente, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as falas dos professores evidenciam limites significativos desse processo formativo, na medida em que sua organização tem sido fortemente condicionada às demandas das avaliações externas. Essa centralidade nos conteúdos avaliados, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, tem tornado as temáticas dos encontros formativos repetitivas e pouco diversificadas, o que resulta em um progressivo desinteresse por parte dos docentes. Tal dinâmica revela um tensionamento entre a lógica dos indicadores educacionais e as necessidades reais da prática pedagógica.

Além disso, a formação continuada orientada por essa lógica dos resultados, que prioriza o fim em função do produto, acaba por restringir a participação efetiva dos professores na definição das pautas formativas, uma vez que os objetivos dos encontros já se encontram previamente determinados pelo atendimento às avaliações em larga escala. Como consequência, emerge uma terceira problemática apontada pelos sujeitos: a descontextualização das formações em relação à realidade do chão da escola. Assim, embora a formação continuada seja reconhecida como um espaço potencial de qualificação profissional, sua atual configuração tende a fragilizar seu caráter reflexivo e colaborativo, distanciando-se das demandas concretas da sala de aula e limitando seu impacto na prática docente.

Em síntese, as evidências são reveladoras de que a formação continuada precisa se alinhar às necessidades dos docentes, para que possa contribuir ainda mais, o que implica ressignificar a política de formação continuada, deslocando o foco exclusivo dos indicadores de desempenho do rendimento escolar para uma perspectiva que valorize a escuta dos professores, a contextualização das temáticas e a construção coletiva dos processos formativos, de modo a fortalecer sua contribuição para a qualidade da educação.

Dessa forma, com vistas a captar possíveis contribuições da política de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação na rede municipal de São Luís, os sujeitos da pesquisa foram questionados especificamente sobre esse aspecto. Nesse sentido, dos 14 sujeitos entrevistados, 11 afirmaram que a formação continuada de professores contribui para a melhoria da qualidade da educação no município de São Luís, sendo cinco profissionais da “Escola 1” e seis da “Escola 2”. As falas dos sujeitos da “Escola 1”, que reconheceram essa contribuição encontram-se organizadas a seguir:

eu acho que tem contribuído só que o que eu sinto falta é que tenham pessoas lá que realmente entendam de educação e que o investimento seja real então a impressão que eu tenho é que tem pessoas que querem resolver isso de forma mágica, não é só segui a cartilha do EPV (Professora 1, Escola 1, 2025).

Sim, contribui muito para além do IDEB (Professora 2, Escola 1, 2025).

Acredito que sim porque o grande foco agora é essa cartilha do EPV bom mais não podemos dizer o que não tem ajudado, mas não é o desejado, mas a formação Si, bom que ele trouxe lá do Ceará pela pressão pela questão de fazer avaliação isso resultou sim uma melhoria (Professora 3, Escola 1, 2025).

Eu vejo a melhoria da formação principalmente pelo que indica os indicadores educacionais que melhoraram muito. As crianças da alfabetização já estão sabendo ler e escrever e fizemos o SAEB e esperamos estar bem novamente e isso é resultado da formação de gestores e professores, por isso faço questão de ir (Gestor, Escola 1, 2025).

Eu Acredito que essa melhoria vai além dos indicadores por que mesmo nós preparando os alunos para fazer as avaliações que são avaliações que vão pro índice desenvolvimento IDEB, E para além de preparar o aluno para pra prova nós também preparamos com o intuito de que quando o aluno saia do quinto ano ele já possa desenvolver bem as habilidades do sexto ano que vem, então nós não ficamos limitados só para o índice nós queremos para além, e que ele possa aprender todas as habilidades que estão previstas para aquele ano (Coordenadora, Escola 1, 2025).

Diante das falas dos profissionais de educação da “Escola 1”, é possível inferir que a formação continuada de professores tem sido percebida como um fator que contribui para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, tal percepção apresenta limites importantes. A “Professora 1”, por exemplo, afirma que a formação contribui para essa melhoria, mas demonstra dificuldade em explicitar de que maneira concreta essa contribuição se materializa

no cotidiano escolar. Além disso, a docente ressalta que a formação poderia ser mais efetiva se fosse conduzida por sujeitos que conhecem a realidade da escola pública, destacando que não existem propostas formativas genéricas capazes de responder às especificidades de todas as instituições. Como a própria professora aponta, não há “fórmulas mágicas” que deem conta da complexidade dos desafios vivenciados em sala de aula.

Depreende-se, a partir dos depoimentos, a centralidade assumida pela cartilha do EPV, que passa a ser tomada como uma espécie de solução padronizada para a melhoria da qualidade da educação, e que, portanto, deve balizar a formação continuada dos professores da rede de ensino. Tal lógica reduz a formação continuada a um processo de instrumentalização docente voltado, sobretudo, ao cumprimento de conteúdos previamente estabelecidos nos materiais apostilados, que em sua estrutura já priorizam os assuntos, bem como aparece nas provas.

Assim, a política formativa do município de São Luís tende a se organizar em torno do treinamento dos professores para a aplicação dessas apostilas, esvaziando o caráter reflexivo da formação e limitando suas possibilidades de diálogo com as realidades concretas das escolas. Essa perspectiva reforça uma concepção tecnicista de formação, na qual o professor é colocado como executor de orientações externas, em detrimento de seu protagonismo e de seus saberes profissionais.

Nesse sentido, Pimenta (1996) destaca que valorizar o professor implica reconhecer, em sua formação, a dimensão crítico-reflexiva da prática docente, considerando suas experiências, saberes construídos no cotidiano escolar e processos de compartilhamento entre pares. Nessa perspectiva, a autora pressupõe uma formação constituída por saberes plurais e contextualizados, e não por conhecimentos únicos e generalizados aplicáveis indistintamente a todos os professores, porque os docentes não detém um corpo acabado de conhecimentos, tendo em vista que os desafios enfrentados no cotidiano escolar não se reduzem a questões meramente instrumentais, mas exigem tomadas de decisão situadas em um campo marcado pela complexidade, pela incerteza, pela subjetividade e, muitas vezes, por conflitos, o que reforça a necessidade de uma formação que valorize a autonomia profissional e a reflexão crítica sobre a prática.

No que se refere à fala da “Professora 2”, observa-se movimento semelhante ao da “Professora 1”, uma vez que, embora reconheça que a formação continuada contribui para a melhoria da qualidade da educação, a docente não consegue explicitar de forma objetiva em que consiste tal contribuição, limitando-se a afirmar que seus efeitos extrapolariam os resultados do IDEB. Já a “Professora 3” reforça que a formação continuada tem se concentrado

na cartilha do EPV e, assim como as demais professoras, também não consegue especificar de que maneira concreta essa política formativa tem impactado a melhoria da qualidade da educação no município de São Luís.

Contudo, a docente chama atenção para um aspecto relevante ao evidenciar a intensificação da pressão sobre os professores em função das avaliações externas, pressão está associada à adoção de uma lógica inspirada no modelo do estado do Ceará, amplamente reconhecido nacionalmente pelos elevados indicadores educacionais. Tal constatação sugere essa perspectiva de qualidade vem sendo progressivamente reduzida ao alcance de metas e resultados quantitativos, o que tensiona a autonomia docente e desloca o foco da formação continuada para o cumprimento de parâmetros externos, em detrimento de processos formativos mais críticos, contextualizados e voltados às reais necessidades do trabalho pedagógico, visto que o município de São Luís tem adotado modelos externos, o que gera uma perda da identidade da rede. Além disso, a fala dessa professora puxa para uma outra perspectiva que é justamente a culpabilização dos professores pelo desempenho ruim dos alunos o que gera uma pressão pelos resultados satisfatórios, isso é algo que também foi destacado pela “Professora 2” em outro momento da entrevista:

quando eles veem que o aluno não conseguiu responder a tipologia textual eles concluem que o professor que não trabalhou isso o que o professor que não ensinou direito, às vezes eu pergunto na formação e o aluno que chegou no terceiro ano e ainda não sabe ler (Professora 2, Escola 1, 2025).

Dessa forma, as professoras evidenciam que a formação continuada de professores tem sido progressivamente orientada pela lógica das avaliações externas e que, quando os resultados não correspondem aos parâmetros estabelecidos, os docentes passam a ser responsabilizados pelo insucesso. Esse movimento revela um processo de culpabilização individual que invisibiliza as condições estruturais do trabalho docente e desconsidera a complexidade do processo educativo, deslocando para os professores a responsabilidade por resultados que são produzidos em contextos marcados por desigualdades sociais, carência de recursos e políticas educacionais centralizadoras, e é importante ressaltar que a pressão pelos resultados foi algo destacados justamente pelas profissionais da escola que não conseguiram atingir as metas projetadas pelo IDEB, as docentes da “Escola 2” também destacam esse aspecto, entretanto não sobre a perspectiva da culpabilização como as professoras da “Escola 1”.

Segundo Laval (2019), tal pressão tem se generalizado nas escolas, sustentada por uma racionalidade que atribui à escola pública o fracasso na preparação dos jovens para a vida

profissional, como se sua função social da educação se limitasse à formação de força de trabalho. Sob esse discurso, a lógica neoliberal vem progressivamente reconfigurando a instituição escolar à imagem da empresa, com metas para serem atingidas e funcionários para serem responsabilizados por atingir essas metas. Esse processo reduz a formação continuada a um instrumento de controle gerencial, esvaziando seu potencial crítico e emancipatório e subordinando a educação a critérios de produtividade, o que vem se distanciando de um projeto formativo voltado à formação integral dos sujeitos.

No que se refere às falas da equipe gestora, observa-se uma compreensão mais específica do que se entende por melhoria qualidade da educação. Para o gestor escolar, a contribuição da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade está diretamente associada à elevação dos indicadores educacionais, especialmente no campo da alfabetização, uma vez que, segundo sua perspectiva, os alunos passaram a apresentar avanços na leitura e na escrita, e os resultados obtidos seriam reflexo de uma política de formação considerada positiva, tanto para docentes quanto para gestores. Essa perspectiva evidencia uma concepção de qualidade fortemente ancorada em resultados mensuráveis, reforçando a centralidade dos indicadores como parâmetro de avaliação das práticas pedagógicas.

Segundo Ivo e Hypolito (2009), a centralidade atribuída aos resultados mensuráveis nas políticas educacionais tende a orientar toda a organização escolar para o cumprimento das metas estabelecidas, uma vez que esses indicadores estão frequentemente associados a mecanismos de premiação e sanção de recursos financeiros destinados às escolas conforme o alcance dos resultados. Nessa lógica, o desempenho nos indicadores passa a ocupar lugar central na condução das práticas pedagógicas e na gestão escolar. Contudo, os autores também alertam que o foco excessivo em índices como o IDEB pode acabar mascarando a realidade das instituições escolares, pois se trata de um indicador que, muitas vezes, desconsidera as especificidades e os contextos locais em que as escolas estão inseridas, produzindo uma leitura simplificada e descontextualizada da qualidade da educação.

Essa perspectiva apresentada pela literatura consulta também é enfatizada pelos próprios sujeitos da pesquisa, pois conforme problematizado pelas próprias professoras da escola, os critérios utilizados nessas avaliações nem sempre são condizentes com a realidade do processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo por atribuírem ao tempo de leitura um peso determinante na classificação dos níveis de fluência. Tal lógica desconsidera a subjetividade dos estudantes e a diversidade de ritmos de aprendizagem, uma vez que há alunos que realizam leituras mais lentas, mas demonstram adequada compreensão e interpretação dos textos. Desse modo, os resultados dos indicadores, tomados isoladamente, não podem ser assumidos como

critério exclusivo para aferir a melhoria da qualidade da educação, pois reduzem um processo complexo a métricas simplificadas.

No que se refere à fala da coordenadora pedagógica, observa-se consonância com a perspectiva apresentada pelo gestor escolar, uma vez que ela também afirma que a formação continuada de professores tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação. Embora destaque ela afirme que essa melhoria a qual ela se refere extrapola os indicadores educacionais, ao enfatizar que os alunos passam a concluir cada etapa do processo de aprendizagem com as habilidades necessárias para irem para o próximo ano, seu discurso permanece ancorado na mesma lógica que orienta as avaliações externas. Isso porque a noção de habilidades mobilizada pela coordenadora está diretamente articulada aos referenciais utilizados nos testes em larga escala, evidenciando que, mesmo quando se busca ampliar o conceito de qualidade, ele continua subordinado aos parâmetros definidos pelos sistemas avaliativos.

Desse modo, ainda que a gestão procure apresentar uma compreensão mais abrangente da qualidade educacional, os resultados desta pesquisa apontam para uma centralidade atribuída às habilidades mensuráveis, o que evidencia o alinhamento da política de formação continuada da rede de ensino de São Luís à força normativa das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico e na própria definição do que se entende por aprendizagem. Tal perspectiva está ancorada em uma lógica neoliberal que vem, progressivamente, se entranhando no cotidiano escolar, passando a orientar práticas, discursos e prioridades institucionais. Isso se torna perceptível nas próprias falas dos profissionais da educação, que reproduzem essa racionalidade ao associarem qualidade educacional ao cumprimento de metas e ao desenvolvimento de competências previamente estabelecidas, como foi possível identificar ao longo dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Assim, diante da mesma pergunta duas professoras da “Escola 1” destacaram que a formação continuada de professores não contribui para melhoria da qualidade da educação, como pode ser identificado nas falas a seguir:

Não, não acho que tem contribuído, porque eles estão preocupados é com metas e não com a qualidade eu descredito de uma educação que Visa só nota que não procura saber o que o aluno de fato está aprendendo, onde está a dificuldade desse aluno e o que fazer para esse aluno evoluir tem sido uma loucura precisamos de um 7 precisamos muito de um 7, inclusive todos serão aprovados este ano não pode haver reprovação, e eu tenho 3 alunos na minha sala que não leem eu vou ter que aprová-los (Professora 4, Escola 1, 2025).

Não acho que tem contribuído porque o foco tem sido muito em torno das metas e eu tenho alunos que não conseguem ler nenhuma sílaba nenhuma palavra e vou ter que aprovar esses alunos pra melhorar média (Professora 5, Escola 1, 2025).

Diante das falas dos sujeitos, é possível identificar que as “Professoras 4 e 5” expressam uma compreensão crítica em relação à política de formação continuada, ao afirmarem que esta não tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação. Segundo as docentes, a formação encontra-se excessivamente orientada pelo cumprimento de metas, o que tem produzido impactos diretos na organização do trabalho escolar. Nesse contexto, as professoras relatam serem colocadas em uma posição de pressão institucional para aprovar alunos, mesmo quando estes ainda não atingiram plenamente os objetivos de aprendizagem previstos para a etapa, com o intuito de elevar os indicadores educacionais da escola, o que acaba reforçando ainda mais o que já foi destacado por outros sujeitos entrevistados, que os indicadores educacionais não podem ser levados unicamente em consideração quando se trata de analisar as contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, as duas docentes também rejeitam uma concepção de qualidade restrita aos resultados numéricos, ao compreenderem a educação como um processo amplo e complexo, que não pode ser reduzido a índices e métricas padronizadas. Suas falas evidenciam uma tensão entre a lógica gerencial que orienta as políticas educacionais contemporâneas e a perspectiva pedagógica das professoras, que reconhecem o desenvolvimento dos estudantes como um percurso singular, marcado por tempos, ritmos e subjetividades distintas. Assim, ao problematizarem a centralidade dos indicadores, as docentes apontam para a necessidade de uma concepção de qualidade que não considere apenas aquilo que pode ser quantificado. No que se refere aos professores da “Escola 2”, apenas uma docente afirmou que a formação continuada de professores não tem contribuído de maneira significativa para a melhoria da qualidade da educação, ao evidenciar que os encontros formativos, tal como vêm sendo organizados, pouco dialogam com as demandas concretas do cotidiano escolar, o que limita seus impactos sobre a prática pedagógica e sobre o processo de ensino-aprendizagem:

Razoavelmente, eu falo isso de maneira mais prática porque tem muita coisa que nós fazemos que não é abordado lá na formação, e são coisas que ajudam sim os índices a se elevarem, então não é que não gostemos da formação mas ela precisa ser mais diversificada ser mais prática, porque fica se muito na teoria, por exemplo vamos fazer essa dinâmica que vocês podem fazer em sala de aula, mas o que nós precisamos mesmo é fazer o nosso planejamento e isso desvia o foco do professor (Professora 2, Escola 2, 2025).

O posicionamento expresso no depoimento acima, reforça os desafios já evidenciados ao longo da análise das outras categorias, ao indicar que a formação continuada de professores não tem contribuído, de modo efetivo, para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo aponta, os encontros formativos tornaram-se excessivamente repetitivos, pouco impactam o planejamento pedagógico e apresentam fragilidades quanto à contextualização das temáticas com a prática docente, o que limita o potencial formativo desses espaços e compromete sua efetividade no enfrentamento das demandas reais do cotidiano escolar.

Os demais sujeitos da “Escola 2” afirmaram que a formação continuada de professores tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação e, alguns profissionais conseguiram explicitar a que atribuem essa melhoria, conforme pode ser identificado nas falas apresentadas a seguir.

Sim ela contribui, eu consigo ver muito na escola, porque aqui eu vejo melhorias sim por conta do trabalho dos professores que vem cada dia mais qualificados (Professora 1, Escola 2, 2025).

Sim, quando eu paro pra pensar em alguém que tá começando que tá chegando na rede, porque como eu disse lá atrás quando eu entrei foi com essa formação da rede que eu aprendi muita coisa e sempre teve porque a formação não é de agora se você já atua muito tempo talvez não contribua tanto vou lá mais dá sempre pra tirar uma coisa ou outra por mais que seja algo meio fechadinho dá pra prender ao, às vezes uma dica que o colega dá, um macete ou uma outra abordagem (Professora 3, Escola 2, 2025).

Tem contribuído sim porque as formações elas fazem com que a gente desempenha um bom trabalho e que os índices subam (Professora 4, Escola 2, 2025).

Sim, tem melhorado porque se formos olhar o material do educar pra valer nós vemos os resultados é trabalhoso com toda certeza é, mas da prova precisar direitinho legal, e está dando resultado, hoje nós vemos que o resultado tá bem mais rápido (Professora 5, Escola 2, 2025).

As falas são reveladoras de que a formação continuada tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação; entretanto, apenas parte delas consegue explicitar de modo mais consistente a que tipo de qualidade se refere. A “Professora 1”, por exemplo, afirma que a formação tem tornado os docentes mais qualificados, mas não explicita de forma objetiva em que medida ou por quais mecanismos essa qualificação se efetiva. Já a fala da “Professora 3” apresenta duas perspectivas diferentes, ao destacar que a formação continuada tende a contribuir de maneira mais significativa para professores em início de carreira, uma vez que oferece subsídios importantes para a inserção na prática docente. Por outro lado, no que se refere aos professores mais experientes, a docente considera que a formação já não promove impactos tão relevantes, ainda que reconheça a possibilidade de extrair algumas contribuições pontuais, especialmente por meio da socialização e da troca de experiências entre os pares.

Nesse sentido, ao articular essa fala com os demais dados já discutidos, é possível interpretar que tal percepção remete à pouca renovação dos conteúdos formativos, o que reforça

a ideia de uma formação marcada pela repetitividade e pela centralidade em um mesmo eixo orientador, o atendimento às demandas das avaliações externas. Essa dinâmica tende a limitar o potencial formativo dos encontros, sobretudo para professores com maior tempo de atuação, contribuindo para a sensação de esgotamento das propostas e para a redução do impacto da formação continuada na melhoria efetiva da qualidade da educação, porque a torna uma ação uniforme e padronizada com o objetivo de atingir os indicadores educacionais de qualidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores como um processo de reflexão sobre a prática, mediante a análise da realidade educacional concreta, acaba sendo obscurecida. Conforme aponta Imbernón (2010), as formações oferecidas aos docentes tendem a se orientar pela tentativa de resolver problemas genéricos, desvinculados das especificidades vivenciadas pelos professores em seus contextos reais de atuação. Tal lógica resulta no desperdício de recursos públicos, ao se investir em propostas uniformes e descontextualizadas, direcionadas indistintamente a todos os profissionais. Esse modelo de formação distancia-se dos problemas práticos do cotidiano escolar e se apoia na construção de um educador ideal, que não corresponde à complexidade das situações concretas enfrentadas nas salas de aula.

Já no que tange as falas das “Professoras 4 e 5”, elas reiteram uma perspectiva já evidenciada por outras docentes da “Escola 1”, ao associarem a contribuição da formação continuada de professores à melhoria da qualidade da educação, sobretudo a partir da evolução dos indicadores educacionais. Para essas professoras, os resultados alcançados nesses índices são tomados como principal referência para afirmar a efetividade da formação ofertada. Contudo, conforme já problematizado anteriormente, tais indicadores não podem ser considerados parâmetros plenamente confiáveis ou suficientes para aferir a qualidade do processo educativo, uma vez que são suscetíveis a distorções, além de não contemplarem a complexidade das aprendizagens e das condições reais de ensino, o que fragiliza sua utilização como critério exclusivo de avaliação das políticas formativas.

No que se refere às falas dos sujeitos que compõem a gestão da “Escola 2”, foi possível identificar que, segundo esses profissionais, as contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação são associadas a exemplos mais práticos e concretos, e não exclusivamente aos indicadores educacionais, conforme pode ser observado nas falas apresentadas a seguir.

Tem contribuído sim, porque muitas coisas que são trabalhadas a gente já conhece, mas nunca você conhece uma coisa que você vai estudar igualzinho sempre uma coisa que você aprende que é diferente então sempre vai haver troca de experiência (Gestora, Escola 2, 2025).

Muito, é algo que eu posso observar tanto no crescimento dos indicadores, porque nós ficamos entre as 10 melhores escolas do Brasil municipais, e eu vejo isso na minha vivência em salas de aula porque nós temos a rotina de pelo menos uma vez por semana fazer uma visita para cada sala e eu percebo o quanto eles têm aprendido, um quantos alunos têm compreendido melhor, e o quanto o professor tem tido uma energia diferente de trazer todo esse conhecimento para a sala de aula de maneira mais diversificada (Coordenadora pedagógica, Escola 2, 2025).

As falas dos membros que compõem a gestão da “Escola 2” evidenciam a compreensão de que a formação continuada de professores contribui para a melhoria da qualidade da educação ao favorecer momentos de troca de experiências entre os pares, aspecto que, conforme já discutido anteriormente, encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2020 para a formação continuada docente. Entretanto, a própria gestora reconhece que, em diversos momentos, os conteúdos abordados nos encontros formativos já são de conhecimento dos professores. Ainda assim, sustenta a perspectiva de que, mesmo diante das temáticas já vistas, o docente sempre consegue extrair algum novo aprendizado, o que revela uma concepção de formação baseada na atualização permanente, embora tal entendimento também evidencie a naturalização da repetitividade das pautas e a ausência de uma problematização mais profunda acerca das reais necessidades das escolas da rede São Luís.

No que se refere à coordenadora pedagógica, é possível interpretar a sua percepção a respeito das contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação, decorrem sobretudo das observações realizadas no acompanhamento do trabalho pedagógico cotidiano. A coordenadora destaca que os docentes têm incorporado novas atividades em sala de aula e que, como consequência, os alunos vêm apresentando avanços em sua aprendizagem, o que é apontado como um indicativo relevante do impacto da formação na prática docente. Essa percepção reforça a ideia de que os encontros formativos podem produzir efeitos concretos no fazer pedagógico, repercutindo positivamente na qualidade da educação.

Entretanto, a leitura apresentada pela coordenadora tende a privilegiar os resultados observáveis, sem considerar os limites e tensões já evidenciados pelas próprias professoras da escola, tais como a repetitividade das temáticas, a centralidade nas avaliações externas, a descontextualização das propostas formativas e a ausência de participação docente na definição das pautas. Ao desconsiderar esses elementos, o discurso acaba que por produzir uma visão parcialmente idealizada da formação continuada, que condicionam suas contribuições, restringindo a análise a efeitos pontuais e imediatos, sem problematizar as condições mais amplas que aparecem durante a implementação dessa política.

Diante do que foi discutido, é possível inferir que a maioria dos sujeitos entrevistados reconhece que a formação continuada de professores tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação, especialmente nos momentos em que favorece a troca de experiências entre os docentes, possibilitando a socialização de vivências, a verbalização de dificuldades concretas da sala de aula e o diálogo entre pares. Contudo, nas duas escolas investigadas, observou-se que, embora os profissionais afirmem que a formação impacta positivamente a qualidade educacional, muitos apresentaram dificuldades em explicitar de modo mais objetivo e consistente em que aspectos essa contribuição se materializa, o que permite problematizar a existência de efeitos ainda pouco concretos do ponto de vista da maioria dos participantes da pesquisa.

Além disso, parte dos sujeitos tende a associar a melhoria da qualidade da educação principalmente à elevação dos indicadores educacionais, evidenciando a centralidade das avaliações externas como parâmetro predominante de satisfação das políticas formativas. Tal constatação revela não apenas a importância que desses instrumentos na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as falas dos entrevistados indicam que a formação continuada ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como: a repetitividade das temáticas; a descontextualização em relação à realidade escolar e a reduzida participação docente na definição das pautas. Esses desafios precisam ser superados para que essa política possa efetivamente ampliar seu potencial transformador e contribuir de maneira mais consistente para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, a partir das respostas apresentadas pelos professores, tornou-se pertinente aprofundar a investigação acerca do que poderia ser feito para que a formação continuada contribuísse ainda mais para a melhoria da qualidade da educação. Diante das falas dos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar que a maioria dos entrevistados, totalizando oito participantes, apontou a participação ativa dos docentes, especialmente no processo de elaboração das pautas formativas, como um elemento central para potencializar os efeitos da formação continuada.

Além desse aspecto, os professores também destacaram outros fatores relevantes, tais como a adequação dos locais de realização dos encontros, a necessidade de maior atenção à Educação Especial, o uso de tecnologia digitais e a ampliação das temáticas para além das disciplinas contempladas nas avaliações externas que geram os indicadores educacionais. Destaca-se que, entre os sujeitos da “Escola 1”, todos os profissionais entrevistados enfatizaram a participação docente como condição fundamental para que a formação continuada de

professores contribua de maneira mais efetiva para a melhoria da qualidade da educação, conforme pode ser observado nas falas dos sujeitos da pesquisa:

Eu acho que que tá faltando na formação ela parar de vim de cima para baixo, ela vem como uma imposição para a gente, então eu penso que o que está faltando é perguntar pro professor porque tem muitas carências, principalmente quem se formou há um tempo e às vezes nem quem se formou há muito tempo, porque a cada ano as coisas mudam, porque a todo momento tem tecnologias novas e descobrem coisas novas sobre o cérebro o funcionamento do cérebro e eu acho que esses conhecimentos precisam chegar nas escolas e o município poderia ser uma via para isso claro que eu posso buscar isso por conta própria mas se a rede oferecer se isso seria melhor para ter um professor que compreende como as crianças aprendem que tem entendimento sobre a neurociência tecnologia, o que eu acho que é uma professor mais qualificado para trabalhar com uma criança nesse século nesse atual, pois é difícil competir atenção com o celular (Professora 1, Escola 1, 2025).

Seria uma participação mais ativa dos professores principalmente na questão da elaboração seria fazer uma pesquisa anteriormente para saber qual os anseios dos professores o que está precisando ser feito para que os alunos sejam mais alcançados qual as necessidades dos professores e dos alunos, eu vejo é que seria necessário algum projeto que não tivesse tão relacionado a aprendizagem em si, mas o que interfere na dificuldade de aprendizado dos alunos (Professora 2, Escola 1, 2025).

São várias questões, mas eu acho que nesse cenário atual em que estamos com alunos com déficit de atenção autismo, então é uma coisa relativamente nova que é jogado da nossa sala e nós não estamos sendo preparados para isso, como que ele aprende, como ele não aprende as atividades que tem que fazer e não só essa questão da alfabetização que eles querem (Professora 3, Escola 1, 2025).

Escutar o professor que é quem está em sala de aula todo dia escutar o coordenador que é quem está com a gente conversando com a gente e sabe todas as dificuldades em sala de aula, essa história de vi um monte de ordem de cima para baixo de gente que nunca botou o pé em uma sala de aula não vai funcionar nunca. Uma das pautas que eu considero importante é a questão dos alunos especiais a porque aqui são 27 alunos especiais, são alunos que têm necessidades diferentes níveis e o professor tem que se virar para atender toda essa clientela sozinho, o coordenador ele dá todo o apoio que ele pode mas o coordenador ele não pode se ausentar das suas demandas para estar com o professor, a responsabilidade mesmo só recai sobre o professor, então é isso a principal questão é está mesmo no chão da sala de aula e sentir as reais necessidades, porque nós professores temos muito sim a dizer e contribuir se eles pararem para ouvir um pouco (Professora 4, Escola 1, 2025).

Eu acho que poderia ser melhorado em muitas coisas bens de o como trabalhar a formação de maneira mais ativa com o professor, desde como essa formação pode contribuir com o professor e a questão também da localidade, onde essas formações estão inseridas (Professora 5, Escola 1, 2025).

A partir das falas dos sujeitos da “Escola 1”, é possível inferir que, na perspectiva dos professores, para que a formação continuada contribua de maneira mais efetiva para a melhoria da qualidade da educação, torna-se imprescindível ampliar a participação docente, especialmente no processo de elaboração das pautas formativas. As falas das “Professoras 1 e 4” evidenciam que a formação, tal como vem sendo organizada, assume um caráter predominantemente impositivo, configurando-se como ações que partem “de cima para baixo”,

sem promover identificação por parte dos professores. Nessa lógica, as pautas não contemplam as reais necessidades da sala de aula, uma vez que, segundo as docentes, são elaboradas por sujeitos que, em muitos casos, não vivenciam o cotidiano escolar, o que dificulta a incorporação da perspectiva do professor no planejamento das formações.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) assinala que, historicamente, a profissão docente tem sido marcada por formas rígidas de controle externo e burocrático. Embora se discuta amplamente a autonomia do professor, tanto sua prática quanto sua formação permanecem subordinadas a múltiplas instâncias reguladoras, o que acaba por colocá-lo em uma posição passiva em relação ao próprio processo formativo e ao exercício da ação pedagógica. Para o autor, a efetividade da formação continuada exige a ruptura com essa lógica tradicional, promovendo a valorização das práticas profissionais como espaços legítimos de reflexão, produção de saberes e desenvolvimento docente. Tal perspectiva reforça a necessidade de deslocar o professor da condição de mero executor de diretrizes para o lugar de sujeito da formação, capaz de problematizar sua realidade e construir coletivamente caminhos para a melhoria da prática educativa.

A fala do autor corrobora com os dados que foram coletados pelo estudo, uma vez que a pesquisa permitiu inferir que a baixa participação dos professores na definição das pautas formativas contribui para o distanciamento entre a formação oferecida e as reais necessidades do chão da escola. Ao manter o professor à margem dos processos decisórios, reforça-se uma lógica verticalizada que fragiliza o sentido da formação continuada e limita seu potencial transformador sobre a prática pedagógica.

Além disso, as educadoras apontaram temáticas que consideram fundamentais e ainda pouco exploradas nos encontros formativos, destacando, entre elas a Educação Especial. Tal indicação evidencia a existência de lacunas entre as demandas reais do cotidiano escolar e os conteúdos frequentemente abordados nas formações oferecidas. No caso da educação especial, as docentes ressaltam a necessidade de maior preparo para garantir um atendimento adequado aos estudantes que demandam apoio especializado. Essa preocupação encontra respaldo no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegura o direito a um atendimento educacional qualificado. Conforme dispõe o artigo 59, inciso III, da Lei nº 9.394/1996, é garantido aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a presença de:

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, inc. III).

Diante desse cenário, outro aspecto destacado pelos sujeitos entrevistados refere-se à necessidade de uma formação que qualifique os professores para o uso pedagógico das tecnologias. Essa temática também foi apontada como pouco explorada nos encontros formativos, apesar de sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, os docentes ressaltam a importância de iniciativas formativas que ofereçam subsídios teórico-metodológicos capazes de auxiliar na integração crítica das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Tal percepção pode ser observada na fala da “Professora 1”:

Estamos vivendo um momento histórico em que a tecnologia é importante quem domina todos esses conhecimentos é que lidera a nossa sociedade então acho que nesse sentido a formação seria muito mais proveitosa às vezes eu olho tantos cursos na internet como trabalhar disciplinas com as crianças as situações de aprendizado e como as crianças aprendem e esse conhecimento não vem nas formações, e fica tudo muito na didática faz aquele joguinho faz aquela coisa e tem muito conhecimento que não tá chegando (Professora 1, Escola 1, 2025).

A partir da fala da professora, é possível inferir que os docentes têm manifestado, de forma crescente, a necessidade de compreender o funcionamento das tecnologias e as possibilidades de utilizá-las como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Tal demanda relaciona-se às transformações constantes que marcam a sociedade e que repercutem diretamente no contexto escolar. Diferentemente de outras profissões que lidam predominantemente com objetos ou processos técnicos, o trabalho docente envolve a interação com sujeitos, cujas formas de aprender, interagir e produzir conhecimento são dinâmicas e historicamente situadas.

Nessa perspectiva, como ressalta Tardif (2014), o professor trabalha com sujeitos, o que implica reconhecer que o ensino constitui uma construção social, na qual tanto os conteúdos quanto as formas de ensinar estão diretamente relacionados à história e às necessidades de determinada sociedade. Assim, o saber ensinar emerge das demandas concretas do contexto em que a prática pedagógica se desenvolve, exigindo do professor constante atualização e capacidade de ressignificar suas estratégias de ensino.

Desse modo, os sujeitos entrevistados, bem como a literatura consultada, enfatizam que o eixo central da formação continuada deve ser a compreensão das realidades concretas do “chão da escola”, condição essencial para que o processo formativo se torne significativo e capaz de produzir impactos efetivos na prática pedagógica.

Corroborando as falas anteriores, as “Professoras 2, 3 e 5” também ressaltam que a formação continuada carece de uma participação mais ativa dos docentes, chegando a sugerir a

realização de consultas prévias, como pesquisas diagnósticas, antes da elaboração das pautas formativas, com o objetivo de mapear os anseios dos professores e compreender os desafios concretos enfrentados em sala de aula. Segundo as docentes, somente a partir dessa escuta sistemática seria possível contemplar as necessidades reais da prática pedagógica.

As professoras destacam, ainda, que muitos docentes não se sentem devidamente preparados para lidar com a crescente inclusão de alunos neurodivergentes nas turmas, especialmente diante da ausência de condições materiais e formativas adequadas, o que gera insegurança profissional. Nesse sentido, os próprios sujeitos reconhecem que os encontros formativos poderiam assumir um papel estratégico no fortalecimento dessas competências, desde que estivessem efetivamente articulados às demandas do cotidiano escolar. Além dessas dificuldades, a “Professora 5” acrescenta a questão da infraestrutura, defendendo a necessidade de a Secretaria dispor de um espaço próprio e adequado para a realização dos encontros formativos no município de São Luís, o que evidencia que, para além dos conteúdos, aspectos organizacionais e estruturais também impactam diretamente a efetividade da política de formação continuada.

Nesse sentido, em consonância com o que já foi destacado pelas professoras da “Escola 1”, os profissionais da gestão também evidenciam que a participação dos docentes constitui um elemento central para que a formação continuada de professores possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, aspecto que pode ser identificado nas falas apresentadas a seguir.

Sim, poderia melhorar, ter maior participação dos professores, perguntar aos professores o que poderia melhorar (Gestor, Escola 1, 2025)

eu acho que eles precisariam ouvir mais os professores, o que eles poderiam contribuir por exemplo os encontros formativos da escola a gente sempre conversa com os professores pra perguntar os sobre os anseios deles sala de aula, até porque se eles escutam a opinião dos professores isso diminui até a resistência porque os professores não vão poder argumentar que não vão porque aquilo não vai agregar em nada. Esse momento de escuta daria muito mais sentido ao encontro formativo (Coordenadora pedagógica, Escola 1, 2025).

A partir das falas desses sujeitos, é possível inferir que, em consonância com o que já foi apontado pelas professoras da escola, os profissionais da gestão também reconhecem a necessidade de ampliar a participação docente no planejamento da formação continuada, de modo a identificar o que pode ser aprimorado e compreender as reais necessidades dos professores. Tal mudança, conforme a própria coordenadora pedagógica colocou, poderia inclusive reduzir a resistência dos docentes em ir aos encontros formativos, uma vez que estes

se sentiriam mais motivados em participar ao perceberem que as temáticas dialogam diretamente com sua prática em sala de aula.

De acordo com Tardif (2014), os professores devem ser compreendidos como sujeitos do conhecimento, razão pela qual sua subjetividade precisa ocupar lugar central nas pesquisas sobre o ensino e sobre a educação de maneira geral. Nessa perspectiva, não é possível conceber o docente como um mero técnico responsável por aplicar conhecimentos produzidos por outros especialistas. Ao contrário, os professores configuram-se como agentes sociais portadores de saberes experienciais construídos no exercício cotidiano da profissão, por isso, tais saberes precisam ser reconhecidos e valorizados nos processos formativos e nas investigações educacionais, uma vez que constituem parte essencial da profissionalidade docente.

Nesse sentido, a inserção efetiva dos professores na definição das pautas formativas configura-se não apenas como estratégia de engajamento, mas como condição fundamental para que a formação continuada assuma caráter mais contextualizado, significativo e capaz de impactar concretamente o trabalho pedagógico, que trará sentido à política de formação continuada de professores.

No que se refere às falas dos sujeitos da “Escola 2”, os profissionais entrevistados apontam diferentes fatores que, em sua perspectiva, poderiam potencializar as contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação, conforme pode ser observado nas falas das professoras apresentadas a seguir:

O que eu vejo é que essas formações são repetitivas já vem acontecendo há muito tempo, então eles deveriam trazer algo novo para o que melhorar se ainda mais na prática em sala de aula como educação especial e questão das tecnologias (Professora 1, Escola 2, 2025).

Ser mais prático, objetivo, delimitar o tempo de fala, E deixa quem sabe um segundo momento para o professor sentar e planejar para aplicar aquilo que foi aprendido, colocar aquela prática no planejamento de vocês, para sair de lá com algo palpável e não só no campo das ideias (Professora 2, Escola 2, 2025).

O foco tem que ser maior nas escolas que não alcançam, essa é a minha perspectiva (Professora 3, Escola 2, 2025).

Eu acho que em termos de teoria vem correspondendo, o que nós precisamos é que o chão da escola tenha mais visibilidade na questão de recursos porque até mesmo uma simples cartolina um papel, recursos digitais data show computador nós sentimos essa necessidade do mundo virtual na sala de aula e as nossas crianças elas precisam ter contato com isso (Professora 4, Escola 2, 2025).

Primeiro de tudo um ambiente fixo e próprio para os encontros formativos, e que fosse desenvolvido também as outras disciplinas porque eu acho que fica só em português e matemática, mas eu acho que todas as matérias são importantes, às vezes a gente pensa em ciências história como algo dissociado das outras disciplinas, mas não para

você saber ciências você tem que saber português você tem que saber matemática então está tudo interligado (Professora 5, Escola 2, 2025).

Depura-se, a partir dos depoimentos, diferentes elementos que poderiam potencializar as contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação; contudo, muitos desses aspectos já haviam sido mencionados anteriormente por outros participantes. No que se refere especificamente às falas das “Professoras 1 e 5”, é possível interpretar que ambas evidenciam problemas decorrentes da centralidade atribuída às avaliações externas na política de formação continuada, uma vez que nessa perspectiva a formação tem sido vista como uma estratégia para elevação dos indicadores, e com isso, as professoras destacam a necessidade de ampliação do foco formativo para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal posicionamento revela a compreensão de que os conhecimentos escolares são interdependentes e articulados, não podendo ser reduzidos a componentes fragmentados, o que reforça a necessidade de uma formação que considere a integralidade do currículo e do processo educativo, além disso, a “professora 5” destaca também algo que já foi reforçado por outros sujeitos que é a necessidade de um local fixo para a realização dos encontros formativos.

No que se refere à fala da “Professora 2”, evidencia-se a defesa de uma formação mais objetiva e articulada ao planejamento pedagógico, de modo que os encontros formativos reservem tempo específico para que os docentes possam sistematizar o que foi aprendido e elaborar seus planejamentos, possibilitando, inclusive, a socialização dessas produções com os colegas. Tal perspectiva aponta para a necessidade de que o professor deixe os encontros munido de encaminhamentos concretos, capazes de repercutir efetivamente em sua prática. A “Professora 4” converge com esse entendimento ao destacar a importância da materialização dos conteúdos trabalhados na formação, porém, embora ela reconheça avanços no plano teórico, ela problematiza o distanciamento entre o que é discutido nos encontros e as condições reais da sala de aula, especialmente no que diz respeito à ausência de recursos materiais que viabilizem a implementação de propostas inovadoras, a perspectiva dessa professora também já foi contemplada anteriormente nas falas de outros sujeitos da pesquisa, especificamente na categoria que trata sobre a Participação.

Já a “Professora 3” introduz uma outra dimensão ao debate, ao defender que a política de formação continuada deveria contemplar ações mais específicas e sensíveis às particularidades das escolas que não vêm alcançando os indicadores educacionais. Sua fala sugere a necessidade de uma abordagem formativa mais contextualizada e diferenciada, capaz de considerar as singularidades de cada unidade escolar, superando a lógica homogênea que

trata realidades distintas de forma uniforme. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação continuada que reconheça as desigualdades existentes na rede e que direcione esforços pedagógicos mais consistentes às escolas que enfrentam maiores desafios, levando em consideração a subjetiva de cada escola da rede.

De acordo com Albuquerque (2021, p. 393) “exercer a subjetividade implica exercer a autonomia e, portanto, tomar a escola pública como espaço/tempo de diálogo, entendendo o diálogo como possibilidade de conflito, de contradição, de harmonia e tensão”. A partir dessa perspectiva é possível compreender que a formação continuada de professores precisa assumir um caráter contextualizado e não padronizado, uma vez que não existem “receitas” capazes de responder, de forma homogênea, aos desafios vivenciados por docentes de realidades escolares distintas e promover a escola como um espaço de diálogo e reflexão, que transbordem para as políticas de formação continuada de professores.

Assim é possível inferir que cada escola apresenta especificidades próprias, resultantes de sua trajetória histórica e do contexto social em que está inserida, o que faz com que algumas unidades enfrentem maiores dificuldades para alcançar os indicadores educacionais estabelecidos. Considerando que o não atingimento desses indicadores acarreta prejuízos, especialmente no que se refere à alocação de recursos financeiros, torna-se fundamental que tais escolas recebam atenção diferenciada no âmbito das políticas públicas educacionais, particularmente no que diz respeito à formação continuada. Nesse sentido, evidencia-se que qualquer proposta de transformação na educação passa, necessariamente, pela valorização e pelo protagonismo docente, uma vez que não é possível promover mudanças significativas no processo educativo sem considerar os professores como sujeitos centrais desse movimento.

No que se refere aos profissionais que compõem a gestão, apenas a gestora da “Escola 2” apontou possibilidades de aprimoramento da política de formação continuada, indicando que ainda há aspectos que podem ser desenvolvidos para que essa formação contribua de maneira mais efetiva para a melhoria da qualidade da educação. Em contraste, a coordenadora pedagógica da mesma escola afirmou que a formação continuada, tal como vem sendo implementada, já tem produzido resultados significativos e que não haveria outros elementos a serem ajustados, uma vez que, segundo sua perspectiva, o município estaria trilhando o caminho adequado.

Essa divergência de posicionamentos no interior da própria equipe gestora revela distintas compreensões acerca dos limites e das potencialidades da formação continuada, evidenciando, por um lado, uma perspectiva mais crítica e aberta a mudanças e, por outro, uma

postura de validação do modelo vigente. A posição assumida pela coordenadora pedagógica sustenta-se, sobretudo, no fato de a escola ter alcançado as metas projetadas pelo IDEB. Contudo, conforme já discutido anteriormente, o cumprimento dessas metas não autoriza, por si só, afirmar a existência de uma efetiva melhoria da qualidade da educação, tampouco permite concluir que a formação continuada de professores tem produzido impactos positivos e abrangentes no processo educativo. A centralidade conferida aos indicadores tende a obscurecer, outras dimensões da qualidade da educação e os desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Dessa forma, no que se refere à fala da gestora, ela ressalta que:

Eu acho que eles precisavam fazer um levantamento com os professores, das dificuldades que os professores têm porque quando chegar na formação cada professor começa a dizer que não consegue isso não consegue aquilo, mas se ele chegar assim antes da formação e fizesse um levantamento, uma pesquisa tipo pesquisa eleitoral pra saber o que realmente porque o senhor está sofrendo aonde está doendo quais são as dificuldades do professor, qual é a maior dificuldade dele se centralizar se isso para focar nesses pontos de acordo com que os professores estão relatando aí eu acho que que seria mais eficaz essa formação (Gestora, Escola 2, 2025).

A partir da fala da gestora, é possível inferir que sua perspectiva converge com o que foi evidenciado pelos profissionais da educação da “Escola 1”, ao reconhecer que a ampliação das contribuições da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação passa, necessariamente, pela escuta dos professores. Tal posicionamento aponta para a compreensão de que uma política formativa efetiva deve estar ancorada nas necessidades reais do trabalho docente, possibilitando que as temáticas dos encontros sejam construídas a partir das demandas do cotidiano escolar.

Diante do que foi discutido ao longo desta subseção, é possível interpretar, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, que a formação continuada de professores tem contribuído, segundo a maioria dos profissionais de educação entrevistados nas duas escolas investigadas, para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, observa-se que grande parte dos sujeitos apresenta dificuldades em explicitar de que modo essas contribuições se materializam, concretamente, em cada uma dessas dimensões, o que sugere que tais impactos ainda não se traduzem de forma sistemática na prática cotidiana. Ademais, nem todos os participantes concordam quanto à efetividade da política de formação continuada, o que evidencia a existência de percepções divergentes e reforça a necessidade de aprofundar o debate acerca dos limites e das potencialidades dessa política no contexto investigado.

Além disso, foi possível interpretar, também, que para que formação possa contribuir, ou contribuir ainda mais, para a melhoria da qualidade da educação, a participação ativa dos docentes deixa de ser um elemento acessório e passa a configurar-se como condição estruturante do processo formativo, na medida em que favorece a construção de uma formação mais contextualizada, significativa e alinhada às demandas concretas do trabalho pedagógico. Soma-se a isso a necessidade de um espaço físico adequado, fixo e de fácil acesso para a realização dos encontros formativos, bem como da garantia de recursos materiais e pedagógicos nas escolas, de modo que os professores possam efetivamente materializar em sala de aula os conhecimentos construídos durante a formação. Assim, evidencia-se que a efetividade da política de formação continuada está diretamente relacionada à articulação entre escuta docente, condições objetivas de trabalho e valorização da prática, que são elementos indispensáveis para que a formação ultrapasse o plano discursivo e produza impactos reais na qualidade da educação.

Diante do quadro analítico e dos resultados alcançados por essa pesquisa, o estudo buscou alcançar o último objetivo proposto, qual seja construir um Produto Técnico Tecnológico (PTT), que consiste na produção de uma Proposta de formação continuada para professores estruturada nos eixos Autonomia, Participação, Saberes teóricos e experiências, levando em consideração os relatos dos sujeitos da pesquisa a respeito das ações que poderiam ser realizadas para que os programas de formação continuada de professores possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no sistema público municipal de São Luís. Essa proposta reveste-se de grande relevância acadêmica, e atende à Portaria Normativa CAPES/MEC, n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, artigo 7º, parágrafo 2º, uma vez que se configura como um Produto Educacional calcado numa concepção de formação continuada de professores, ressignificada, que leva em conta a autonomia, a autoria, a gestão democrática e os saberes docentes como propulsores para a definição de pautas e de conteúdos de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi discutido acerca da política de formação continuada de professores, é possível interpretar que essa política ganha maior visibilidade a partir da década de 1990, quando a formação passa a ser concebida, sobretudo, como estratégia para a elevação dos indicadores educacionais. A partir desse período, a formação continuada assume distintas concepções, analisadas ao longo deste estudo, sendo que cada uma delas imprime uma compreensão específica sobre o processo formativo, muitas vezes divergindo das perspectivas defendidas pelos autores que fundamentam esta pesquisa. Enquanto as políticas tendem a orientar a formação por uma lógica de educação instrumental, empresarial e bancária, os referenciais teóricos apontam para uma concepção mais ampla, reflexiva, crítica e contextualizada.

Nessa direção, a literatura enfatiza que a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente, próximo à própria ação investigativa, pois exige do docente reflexão sistemática sobre sua prática e sobre os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar. Trata-se de um movimento que pressupõe diálogo entre pares, problematização das experiências e construção coletiva de saberes, na busca de respostas contextualizadas às demandas da sala de aula. Assim, a formação continuada deixa de ser um espaço meramente transmissivo e passa a se constituir como um campo de produção de conhecimento pedagógico, capaz de fortalecer a identidade profissional docente e contribuir, de forma mais efetiva, para a transformação das práticas educativas e para a melhoria da qualidade da educação.

Sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), é possível compreender que se trata de um instrumento de planejamento municipal que se fundamenta em uma lógica de análise compartilhada, uma vez que sua elaboração pressupõe a realização de um diagnóstico da situação concreta do município. Nesse sentido, a implementação das ações deveria contemplar a perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando suas demandas e especificidades, com vistas à melhoria da qualidade da educação. O plano organiza um conjunto de ações que têm como eixo central o alcance dos indicadores educacionais, especialmente o cumprimento das metas do IDEB.

Entretanto, embora o PAR tenha como propósito orientar as políticas educacionais e articular as iniciativas do município em torno de objetivos comuns, observa-se que, na prática, a execução dessas ações nem sempre dialoga com as necessidades reais da comunidade escolar. Tal distanciamento evidencia uma tensão entre o planejamento normativo, pautado em metas e

indicadores, e a complexidade do cotidiano das escolas, o que limita o potencial do PAR enquanto instrumento efetivo de transformação da realidade educacional.

No que se refere aos dados empíricos das duas escolas investigadas, foi possível captar que os profissionais da educação concebem a formação continuada sob diferentes perspectivas: como uma ação que contribui para o trabalho educativo, uma oportunidade de aquisição de novos conhecimentos, um direito básico do professor e, também, como uma obrigação profissional. Tais compreensões, especialmente a perspectiva que compreende a formação como uma obrigação, como identificado por meio da análise dos dados, estão diretamente relacionadas à forma como essa política vem sendo implementada no interior das escolas, onde a formação tem cada vez mais assumindo um caráter mais impositivo e que pouco conta com a participação dos professores. Quanto ao objetivo central deste estudo, constatou-se que, na percepção da maioria dos sujeitos entrevistados, a política de formação continuada tem contribuído para a qualificação do trabalho docente, para o processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, embora alguns participantes tenham apontado elementos pontuais que sustentam essa percepção, como a possibilidade de troca de experiências entre pares e o apoio à compreensão dos modos de aprendizagem dos alunos, grande parte dos sujeitos demonstrou dificuldade em explicitar de maneira mais consistente como tais contribuições se materializam na prática.

Por outro lado, emergiram de forma recorrente os principais desafios que atravessam a política de formação continuada no contexto investigado, entre os quais se destacam: a localização inadequada dos encontros formativos, a ausência de participação docente na elaboração das pautas, a escassez de recursos nas escolas e a centralidade excessiva atribuída às avaliações externas. Esses fatores não apenas limitam o potencial formativo das ações propostas, como também têm provocado resistência por parte de alguns professores em relação à participação dos encontros formativos. Assim, os dados indicam que, embora a formação continuada seja reconhecida como relevante, sua efetividade permanece condicionada à superação desses desafios estruturais e pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à valorização do protagonismo docente e à contextualização das ações formativas às realidades concretas do chão da escola.

Ao longo do estudo, a literatura consultada destacou que a adoção das avaliações externas como principal parâmetro de qualidade tem produzido impactos que tensionam no cotidiano escolar, realidade também vivenciada pelos profissionais de educação das instituições investigadas. Os docentes apontaram que a formação continuada tem sido excessivamente direcionada aos conteúdos que compõem as avaliações responsáveis pela geração dos

indicadores educacionais. Tal direcionamento tem contribuído para a repetitividade dos encontros formativos e para seu progressivo distanciamento das demandas concretas da prática pedagógica. Conforme evidenciado pelos próprios sujeitos da pesquisa, essa dinâmica tem levado à marginalização de temáticas consideradas emergentes no cotidiano escolar, como a Educação Especial e o uso pedagógico das tecnologias, aspectos que, do ponto de vista dos professores, são fundamentais para responder aos desafios contemporâneos do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho educativo como um todo.

Além disso, essa centralidade nos resultados mensuráveis acaba por obscurecer outras dimensões igualmente relevantes da qualidade educacional, reduzindo-a a parâmetros numéricos. Conforme destacado pelos próprios sujeitos, tais números nem sempre refletem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os critérios avaliativos são percebidos como limitados e, em certa medida, pouco confiáveis por parte dos sujeitos envolvidos, o que fragiliza sua utilização como referência exclusiva para orientar políticas e ações formativas.

Por fim, e tendo em conta que todos os objetivos delineados pelo estudo foram plenamente alcançados, os resultados trazem, além das evidências já apontadas, a conclusão de que a formação continuada de professores, realizada por meio do PAR, na rede de ensino de São Luís, foi esvaziada dos verdadeiros propósitos aos quais deveria servir. Na contramão desse sentido, a formação foi orientada e realizada em consonância com orientações de organismos internacionais, expropriando a autoria dos sujeitos envolvidos e alinhando-se ao efficientíssimo pedagógico calcado em elevação de indicadores de proficiência, com fulcro em resultados mensuráveis.

Assim sendo, o estudo considerou de fundamental importância a construção de um PTT, com o objetivo de contemplar a perspectiva dos profissionais da educação, uma vez que são eles os principais sujeitos desse processo formativo e aqueles que mais deveriam se beneficiar de seus desdobramentos. Além disso, são também os que detêm maiores condições de contribuir para sua formação, considerando que os docentes vivenciam, de forma direta e cotidiana, a realidade das escolas, acumulando saberes experienciais essenciais para a construção de propostas formativas mais contextualizadas, significativas e alinhadas às demandas concretas do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. M. C. **A UNESCO e a formação docente para a educação de qualidade**, 2023. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022.
- ALBUQUERQUE, S. V. **Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI**. Curitiba: Appris, 2021.
- ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engel. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**: etapa do planejamento: manual de utilização – 4º ciclo (2021–2024). Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/manuais-par/manual-etapa-planejamento-par4-versao-preliminar-maio-2021-revisado.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 abr. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020, p. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 24, de 9 de dezembro de 2021. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Luís (MA): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2437042>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 02-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CARVALHO, D. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2025.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, v. 3, p. 63-75, 2004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DOURADO, L. F.; GROSSI JÚNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 449-461, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67198>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMIDE, A. G. V. A Unesco e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5617_2904.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

GRACIANO, M. Apresentação. In: GRACIANO, M. (coord.). **O plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 5-8.

GUIDE, J. A.; SHIMAZAKI, E. M. O IDEB e a influência na formação continuada dos docentes da escola pública. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 12., 2013, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/60.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

IMBERNÓN, F. G. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

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

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-plano-de-desenvolvimento-da-educacaouma-analise-no-contexto-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2026.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O regime de colaboração intergovernamental. *In*: GRACIANO, M. (coord.). **O plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 9-13.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de São Luís**: 2015–2025. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOREIRA, A. S.; SILVA, E. P.; SOUZA, W. S.; ECHEVERRÍA, A. R. O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45142>. Acesso em: 16 jan. 2026.

MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, G. J. R.; ALBUQUERQUE, S. V. Formação continuada de professores no plano de ações articuladas (PAR): o dilema da implantação nas redes municipais de ensino.

In: JORNADA DO HISTEDBR, 12.; SEMINÁRIO DE DEZEMBRO DO HISTEDBR-MA, 10., 2014, São Luís. Anais [...]. São Luís: UEMA, 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, B. A. **O Plano de Ações Articuladas PAR: o processo de indução das políticas educacionais dos sistemas municipais de ensino**, 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, N. N. B. M. **Políticas de formação de professores no manifesto dos pioneiros e no contexto da atual reforma do ensino superior**, 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

OLIVEIRA, M. E. N.; NASCIMENTO, T. O. S.; MILITÃO, S. C. N. O processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 515-538, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.91158>. Acesso em: 05 fev. 2026.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez, 1996. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/33579. Acesso em: 05 fev. 2026.

SABIÁ, C. P. P.; ALANIZ, E. P. Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 1, n. 1, p. 35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTOS, E. O.; BATISTA NETO, J. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 2, n. 3, p. 101-120, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/8692>. Acesso em: 03 fev. 2026.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2025.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

SIMÕES, R. A. **A ação criminosa das ONGs**: a privatização da escola pública. Rio de Janeiro: Consequências, 2017.

SOUZA, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3001>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, J. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 out. 2024.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WERNER, B.; SILVA, F. L. G. R.; BRANDT, A. G. O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da meta 16. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 221-232, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/50655>. Acesso em: 6 mar. 2026.

APÊNDICE A — ROTEIRO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO

Escola:

Data de observação:

Objetivo da observação:

1. Dados da formação observada:

Quantidade de professores presentes:

Ausentes:

Tempo de duração:

Nível de formação da equipe formadora:

Temática da formação:

Turno em que ocorreu a formação:

2. Dados do encontro de formação continuada:

- ✓ As instalações são adequadas para a realização da formação continuada de professores?
- ✓ A formação continuada de professores dispões dos materiais adequados?
- ✓ Qual o foco dado ao encontro formação?
- ✓ Existe um momento em que os professores são convidados a expor suas dificuldades em sala de aula?
- ✓ Os professores são incentivados a participarem do processo formativo?
- ✓ Quais as concepções de formação continuada de professores identificadas durante o encontro?

3. Notas da pesquisadora:

- ✓ Nível de envolvimento do professor com o processo formativo:
- ✓ O professor esteve no centro do processo:
- ✓ Outras observações:

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL O MANUAL DE ELABORAÇÃO DO PAR

Documento analisado: O Manual de elaboração do PAR

Objetivo: Compreender as etapas do processo de elaboração do planejamento municipal.

DADOS DO DOCUMENTO

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Principais características:

A formação continuada de professores no documento

Quais as etapas de elaboração do PAR?

Quais as dimensões que compõe o PAR?

Qual a dimensão destinada a formação continuada de professores?

Quantas iniciativas constam na dimensão que se refere a formação continuada de professores?

O documento fundamenta a participação dos profissionais na educação e os demais interessados na elaboração do planejamento municipal?

APÊNDICE C — ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

Documento analisado: Plano Municipal de Educação de São Luís

Objetivo: Identificar as metas voltadas para a formação continuada de professores

DADOS DO DOCUMENTO

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Principais características:

A formação continuada de professores no documento

Quais os dados educacionais do município?

Quais as metas voltadas para formação continuada de professores?

Qual o ponto de partida do município em relação as metas relacionadas a formação continuada de professores?

APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Formação:

Pós- Graduação:

Turno de trabalho:

Tempo que trabalha na escola:

Tempo que trabalha na rede municipal de São Luís:

2. SOBRE A POLÍTICA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

2.1 Você conhece o Plano de Ações Articuladas (PAR)?

2.2 Você participou da elaboração do PAR do seu município? (Em caso afirmativo, de que forma?)

2.3 Você sabia que o PAR contempla a formação continuada de professores em uma de suas dimensões?

3. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.1 Você poderia informar o seu entendimento por formação continuada?

3.2 Você já fez alguma formação continuada de sua própria iniciativa?

3.3 Você saberia informar se já participou de alguma formação continuada de professores oferecida pela SEMED?

3.4 Você saberia informar uma formação específica oferecida pela Semed que tenha atendido as suas necessidades, tanto formativas quanto de sala de aula?

3.5 Você sabe informar quem realiza a formação com os professores? Há uma equipe que reúne vocês?

3.6 Na elaboração das pautas de formação, você tem conhecimento se os professores são consultados a respeito de suas necessidades de sala de aula?

3.7 Você saberia informar qual o foco tem sido dado à formação continuada?

3.8 A Semed disponibiliza material aos professores para a realização da formação durante os encontros?

3.9 Você saberia informar em quais espaços são realizados os encontros de formação continuada? Do seu ponto de vista, as instalações onde são realizados os encontros são adequadas?

3.10 E quanto aos dias de realização dos encontros, a periodicidade e os horários são definidos levando em conta a disponibilidade dos professores(as) em participar?

3.11 Você poderia informar se você já resistiu em participar de alguma ação de formação continuada de professores? Poderia apontar o motivo?

3.12 No seu entendimento a formação continuada de professores tem contribuído para a ampliação do seu universo de conhecimentos? Você poderia informar de que maneira?

3.13 Nesse mesmo sentido você poderia informar se a formação continuada de professores oferecida pela Semed tem contribuído para a qualificação do seu trabalho, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem?

3.14 No seu ponto de vista, a formação continuada de professores oferecida pela Semed tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação? Você se refere a que fatores, é a melhoria da qualidade da educação referenciada pelo IDEB, ou você se refere a outra tipo de qualidade?

3.15 No seu entendimento, o que seria necessário para que a formação continuada de professores oferecida pela Semed possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação municipal?

3.16 Na sua opinião, além da formação continuada de professores, que ações a Semed deveria realizar para contribuir para a melhoria da qualidade da educação municipal?

Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada no roteiro de entrevistas?

APÊNDICE E — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Formação:

Pós- Graduação:

Turno de trabalho:

Tempo que trabalha na escola:

Tempo que trabalha na rede municipal de São Luís:

2. SOBRE A POLÍTICA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

2.1 Você conhece o Plano de Ações Articuladas (PAR)?

2.2 Você participou da elaboração do PAR do seu município? (Em caso afirmativo, de que forma?)

2.3 Você sabia que o PAR contempla a formação continuada de professores em uma de suas dimensões?

3. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES

3.1 Você poderia informar o seu entendimento por formação continuada?

3.2 Você já fez alguma formação continuada de sua própria iniciativa?

3.3 Você saberia informar se já participou de alguma formação continuada de professores oferecida pela SEMED?

3.4 Você sabe informar quem realiza a formação com os professores? Há uma equipe que reúne os professores?

3.5 Na elaboração das pautas de formação, você tem conhecimento se os professores são consultados a respeito de suas necessidades de sala de aula?

3.6 Você saberia informar qual o foco tem sido dado à formação continuada?

3.7 A Semed disponibiliza material aos professores para a realização da formação durante os encontros?

3.8 Você saberia informar em quais espaços são realizados os encontros de formação continuada? Do seu ponto de vista, as instalações onde são realizados os encontros são adequadas?

3.9 E quanto aos dias de realização dos encontros, a periodicidade e os horários são definidos levando em conta a disponibilidade dos professores(as) em participar?

3.10 Você poderia informar se algum professor já resistiu em participar de alguma ação de formação continuada de professores? Poderia apontar o motivo?

3.12 No seu entendimento a formação continuada de professores tem contribuído para a ampliação do universo de conhecimento dos professores? Você poderia informar de que maneira?

3.13 Nesse mesmo sentido você poderia informar se a formação continuada de professores oferecida pela Semed tem contribuído para a qualificação do trabalho docente, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem?

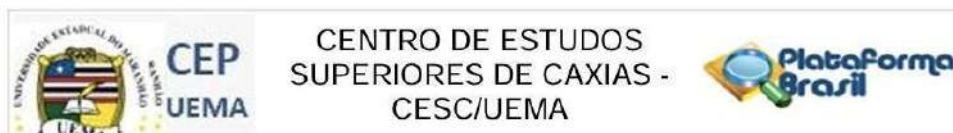
3.14 No seu ponto de vista, a formação continuada de professores oferecida pela Semed tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação? Você se refere a que fatores, é a melhoria da qualidade da educação referenciada pelo IDEB, ou você se refere a outro tipo de qualidade?

3.15 No seu entendimento, o que seria necessário para que a formação continuada de professores oferecida pela Semed possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação municipal?

3.16 Na sua opinião, além da formação continuada de professores, que ações a Semed deveria realizar para contribuir para a melhoria da qualidade da educação municipal?

Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada no roteiro de entrevistas?

ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS — CEP/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação

Pesquisador: THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93773025.8.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.025.716

Apresentação do Projeto:

Trabalho de 1ª versão intitulado POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação. Este projeto de pesquisa tem como proponente THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO. O presente estudo adota a abordagem qualitativa, que é caracterizada por se fundamentar na percepção pessoal e na análise acurada de dados qualitativos coletados. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa utilizará roteiro de análise documental; roteiro de entrevista semiestruturada e diário de campo. Com relação aos participantes, a pesquisadora afirma que tendo em vista que pesquisa será realizada em duas escolas da rede pública municipal de São Luís e na secretaria de educação do município de São Luís os sujeitos da pesquisa selecionados para o estudo, serão: a secretaria de educação; os coordenadores pedagógicos das duas escolas; os dois gestores escolares; 12 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 6 de cada escola, no total de 17 participantes. O critério de inclusão dos sujeitos consiste em selecionar educadores que estejam há no mínimo seis anos atuando na rede municipal de ensino de São Luís. Como critério de

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

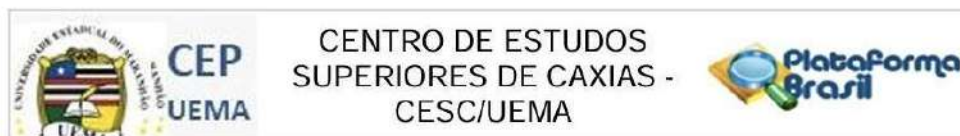
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.025.716

exclusão, não serão integrados a pesquisa os docentes que atuam na rede de ensino por um período inferior a seis anos, não contemplando, portanto, o intervalo temporal estabelecido para o estudo, compreendido entre os anos de 2015 e 2025.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é analisar, a partir da perspectiva de professores e de gestores educacionais e escolares, se as ações da política de formação continuada de professores, realizadas por meio do PAR, contribuem para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para melhoria da qualidade da educação em duas escolas da rede pública municipal de São Luís/MA.

Secundários:

- a) Discutir as diferentes concepções de formação continuada, bem como as políticas de formação de professores dentro das políticas educacional a partir dos anos de 1990;
- b) Identificar no sistema público de ensino do município de São Luís as ações de formação continuada de professores desenvolvidas no período de 2015 a 2024, com observância para as desenvolvidas por meio do PAR, de iniciativa do MEC, e para aquelas de iniciativa do município;
- c) Analisar as ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do PAR do Município de São Luís/MA, levando em conta: a participação dos docentes na escolha das ações de formação continuada; os espaços/tempos de realização dos encontros formativos; a resistência e/ou aceitação dos docentes; e, o foco dado à formação;
- d) Analisar, a partir da percepção de professores e gestores escolares, se as ações de formação continuada, realizadas por meio do PAR, contribuem para a melhoria da qualidade da educação escolar, seja aquela referenciada pelo IDEB ou se a meta almejada pela escola é diferente desse índice oficial;
- e) Construir, com a colaboração dos sujeitos da pesquisa, bem como a partir dos resultados alcançados pelo estudo, um Produto Técnico Tecnológico, no formato de uma Proposta de formação continuada para professores estruturada nos eixos Autonomia, Participação, Saberes teóricos e experienciais.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

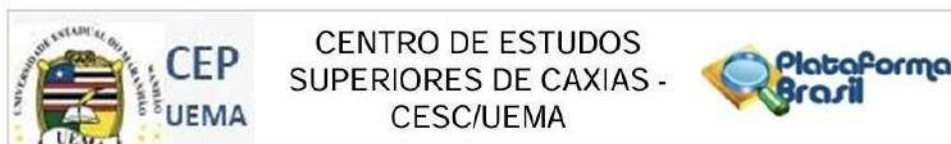
Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA **Município:** CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.025.716

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como riscos a Violação de confidencialidade e anonimato, Exposição de opiniões sensíveis, Mal compreendido sobre a pesquisa, Alteração na rotina do ambiente. Para mitigá-los a pesquisadora afirma garantir o anonimato com o uso de pseudônimos e omissão de informações, Deixar evidente que as falas não terão impacto administrativo e que os dados serão utilizados apenas para fins acadêmico, que possam identificar as instituições investigadas, Fornecer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) claro, explicando: objetivos da pesquisa; voluntariedade da participação; possibilidade de desistir a qualquer momento; formas de uso dos dados e agendar as entrevistas em horários de maneira que seja decidido em conjunto, com os profissionais. Os benefícios advindos desta investigação têm o potencial de oferecer subsídios relevantes para a reflexão e a tomada de decisões no âmbito da gestão de programas e ações voltadas à formação continuada de professores da rede pública de ensino de São Luís, além de contribuir para a produção de conhecimentos e indicadores que favoreçam a análise e a avaliação de políticas públicas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é considerada relevante, apresenta interesse público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatório apresentados

Recomendações:

Recomendamos que sejam explicados melhor como os dados coletados serão trabalhados. Recomendamos também que o nome das escolas sejam citadas no corpo do projeto, não apenas na folha de rosto.

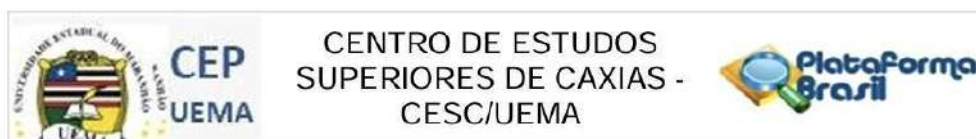
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apto para execução, uma vez que o protocolo de pesquisa está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382	
Bairro: Centro	CEP: 65.600-000
UF: MA	Município: CAXIAS
Telefone: (98)2016-8175	E-: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.025.715

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2681922.pdf	27/10/2025 02:10:36		Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Severino_Vilar_de_Albuquerque.pdf	27/10/2025 02:08:39	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Thayna_Raquel.pdf	27/10/2025 02:07:57	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/10/2025 01:59:08	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Outros	TCUD.pdf	27/10/2025 01:51:46	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENTO_DO_PROJETO.pdf	27/10/2025 01:43:58	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	27/10/2025 01:39:06	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	27/10/2025 01:23:06	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	27/10/2025 01:20:14	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_da_instituicao.pdf	27/10/2025 01:06:50	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/10/2025 01:04:42	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Outros	Declaracao_da_isencao_de_Conflito_de_Interesses.pdf	27/10/2025 01:03:29	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	27/10/2025 00:51:18	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoo.pdf	27/10/2025 00:45:11	THAYNA RAQUEL SANTOS PINTO	Aceito

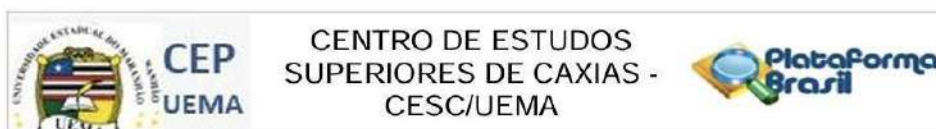
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382**Bairro:** Centro**CEP:** 65.600-000**UF:** MA**Município:** CAXIAS**Telefone:** (98) 2016-8175**E-:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 8.025.716

CAXIAS, 02 de Dezembro de 2025

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382
Bairro Centro **CEP:** 65.600-000
UF: MA **Município** CAXIAS
Telefone (98)2016-8175 **E-** cepe@cesc.uema.br



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL E PARA A INCLUSÃO:

uma proposta pedagógica
centrada no protagonismo docente

Thayna Raquel Santos Pinto
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

THAYNÁ RAQUEL SANTOS PINTO
PROF. DR. SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
CULTURA DIGITAL E PARA A INCLUSÃO:
uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

Pinto, Thayná Raquel Santos.

Formação continuada de professores na cultura digital e para a inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente / Thayná Raquel Santos Pinto. - São Luís - MA, 2026.
100 f.

Produto Tecnológico (Mestrado em Programa de pos graduação em educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

1. formação continuada de professores. 2. Cultura digital. 3. Educação inclusiva. 4. Tecnologias educacionais. 5. Protagonismo docente. I. Título.

CDU: 377.8

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

Origem do Produto: Dissertação de Mestrado intitulada “Política de formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede pública de ensino de São Luís: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Nível de Ensino ao qual se destina a Proposta de Formação Continuada de Professores: Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas.

Público-alvo: Professores da Educação Básica da rede pública de ensino

Categoria deste produto: Proposta Pedagógica para Formação Continuada

Finalidade: Formar professores na cultura digital, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, constitui a finalidade central desta proposta, que também busca contribuir para a discussão das políticas de formação continuada e provocar a resignificação dessas práticas a partir dos anseios dos sujeitos que atuam no chão da escola, vivenciando os desafios do cotidiano. Estruturada nos eixos autonomia, participação, saberes teóricos e experiências, a formação valoriza o protagonismo docente e a articulação entre teoria e prática.

Registro do Produto: Biblioteca Central da Universidade Estadual do Maranhão do Campus Universitário Paulo VI, sediado em São Luís.

Aprovado pelo Comitê de Ética: Protocolo CAAE 93773025.8.0000.5554

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto. Não é permitido uso comercial por terceiros.

AGRADECIMENTO

Esta proposta de formação continuada de professores foi construída a muitas mãos, o que contribuiu significativamente para o enriquecimento deste Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido a disposição e a perseverança necessárias para reunir, organizar e analisar as falas dos sujeitos que fundamentaram a construção deste PTT.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, pela orientação, paciência e contribuições valiosas ao longo de todo o percurso no mestrado. Às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva e Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino, pelas importantes considerações que contribuíram significativamente para o aprimoramento desta proposta. Estendo também minha gratidão a todos os professores e professoras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que colaboraram com minha formação acadêmica, bem como ao Grupo de Estudos GEPGEFOP-UEMA, pelas trocas e aprendizagens construídas desde a graduação.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pela autorização para a realização da pesquisa, e, de modo muito especial, aos sujeitos participantes, que gentilmente compartilharam suas experiências, saberes e perspectivas. Suas contribuições foram essenciais para a produção deste Produto Técnico-Tecnológico, tornando-o mais sensível, contextualizado e alinhado às reais demandas da prática docente.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou maior dedicação ao curso, e pelo papel fundamental em minha trajetória acadêmica, que se iniciou na graduação.

Aos amigos que o mestrado me proporcionou, em especial Jucineide, Afonso, Antônia e Paulo, e a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram essa caminhada mais leve, oferecendo carinho e apoio, permitindo-me perceber que nunca estive sozinha nessa trajetória, como Thamillys, Joana, Gabrielly, Isaellen e Maria.

À minha família, base de tudo, especialmente à minha mãe, Cláudia Cristina Azevedo Santos, pelo cuidado e apoio incondicional; à minha avó, Maria da Graça Falcão Pinto, pelo incentivo constante; ao meu avô/pai, Benedito Barbosa Pinto (in memoriam), que sempre acreditou no poder transformador da educação; e aos meus irmãos, Ian e Maria Chiara, por serem fonte de força e motivação diária.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste produto.

RESUMO

O presente Produto Técnico Tecnológico, no formato de Proposta de *Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente*, fundamenta-se na cultura digital, e tem como objetivo subsidiar concepções e práticas docentes para o emprego de metodologias ativas para a inclusão, com vistas contribuir para à melhoria da qualidade da educação municipal, fortalecendo o protagonismo docente e a integração crítica das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, em âmbito geral e, especificamente, para a inclusão de pessoas com necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A proposta foi elaborada a partir das necessidades reais evidenciadas na pesquisa intitulada *Política de Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) na Rede Pública de Ensino de São Luís: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação*, a qual apontou fragilidades na formação docente no que se refere à integração das tecnologias e à inclusão escolar. Metodologicamente, o produto organiza-se em encontros formativos que priorizam a escuta, a reflexão crítica e a construção coletiva de práticas pedagógicas, fundamentando-se na valorização dos saberes experienciais docentes e no protagonismo dos professores. As atividades propostas incluem momentos de socialização de experiências, análise de recursos culturais, uso pedagógico de ferramentas digitais e elaboração colaborativa de planejamentos didáticos com foco na inclusão. Como resultado, espera-se contribuir para a ampliação do universo de conhecimentos, para o fortalecimento da autonomia docente, a ampliação do repertório metodológico e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. O produto visa, ainda, fomentar uma postura crítica frente ao uso das tecnologias, de forma a contribuir para perspectiva inclusiva da educação e contribuir, significativamente, para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: formação continuada de professores; cultura digital; educação inclusiva; tecnologias educacionais; protagonismo docente.

RESUMEN

El presente Producto Técnico-Tecnológico, en formato de Propuesta de Formación Continua de Profesores en la Cultura Digital y para la Inclusión: una propuesta pedagógica centrada en el protagonismo docente, se fundamenta en la cultura digital y tiene como objetivo subsidiar concepciones y prácticas docentes para el uso de metodologías activas orientadas a la inclusión. Busca contribuir a la mejora de la calidad de la educación municipal, fortaleciendo el protagonismo docente y la integración crítica de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de manera general como, específicamente, para la inclusión de personas con necesidades especiales, trastornos globales del desarrollo, altas capacidades y superdotación. La propuesta fue elaborada a partir de las necesidades reales evidenciadas en la investigación titulada Política de Formación Continua de Profesores en el Plan de Acciones Articuladas (PAR) en la Red Pública de Enseñanza de São Luís: un análisis sobre las contribuciones para la mejora de la calidad de la educación, la cual señaló debilidades en la formación docente en lo que respecta a la integración de las tecnologías y la inclusión escolar. Metodológicamente, el producto se organiza en encuentros formativos que priorizan la escucha, la reflexión crítica y la construcción colectiva de prácticas pedagógicas, fundamentándose en la valorización de los saberes experienciales docentes y en el protagonismo del profesorado. Las actividades propuestas incluyen momentos de socialización de experiencias, análisis de recursos culturales, uso pedagógico de herramientas digitales y elaboración colaborativa de planificaciones didácticas con enfoque inclusivo. Como resultado, se espera contribuir a la ampliación del universo de conocimientos, al fortalecimiento de la autonomía docente, a la ampliación del repertorio metodológico y al desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas y significativas. El producto también busca fomentar una postura crítica frente al uso de las tecnologías, de modo que contribuya a una perspectiva inclusiva de la educación y, significativamente, a la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: formación continua de profesores; cultura digital; educación inclusiva; tecnologías educativas; protagonismo docente.

SUMÁRIO

10	APRESENTAÇÃO
14	1. INTRODUÇÃO
18	1.1 Justificativa
20	1.2 Objetivos
20	1.2.1 Objetivo geral
20	1.2.2 Objetivos específicos
22	2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROTAGONISMO DOCENTE
30	3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS
38	4. FORMAÇÃO DOCENTE CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO
41	4.1 Pauta de formação continuada
41	4.1 Público alvo
41	4.3 Carga horária
41	4.4 Metodologia
43	4.5 Conteúdos
44	4.6 Cronograma detalhado
44	4.7 Avaliação
45	4.8 Resultados esperados
97	CONSIDERAÇÕES FINAIS
99	REFERENCIAS







Matemática
2 de maio
Páginas 23 a 31
Exercícios 1 a 15

Prova bimestral
na próxima semana!

CONTÊÚDOS	
Conteúdo 1	Conteúdo 2
Conteúdo 3	Conteúdo 4
Conteúdo 5	Conteúdo 6
Conteúdo 7	Conteúdo 8

RESPEITO
ACIMA DE
TUDO

SILÊNCIO
CENTRAL

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Este Produto Técnico-Tecnológico foi elaborado com base em estudos teóricos e evidências empíricas alcançadas pelo estudo intitulado *“Política de formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede pública de ensino de São Luís: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação”*. A partir das análises realizadas, identificou-se a necessidade de sistematizar uma proposta formativa que dialogue diretamente com as demandas evidenciadas a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o estudo traz essa contribuição em formato de proposta de formação continuada para professores da educação básica, particularmente que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientada pelos achados da pesquisa, bem como pelo referencial teórico que apoiou a compreensão e a análise do fenômeno, a Proposta está fundamentada na perspectiva de uma formação estruturada nos eixos Autonomia, Participação, Saberes teóricos e experiências construídas no exercício da docência. Adotando tal perspectiva, a presente proposta reveste-se de grande relevância acadêmica, uma vez que se configura em um convite a repensar as práticas de formação continuada de professores, a partir dos anseios dos sujeitos que estão no chão da escola vivenciando as dificuldades de sala de aula. Além disso, deve-se considerar, o que determina a Portaria Normativa CAPES/MEC n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, no que se refere à exigência de um Produto Técnico Tecnológico, que deve ser construído e defendido juntamente com a Dissertação ou da Tese no âmbito dos programas de pós-graduação.

Em vista disso, a presente proposta foi construída a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, especialmente dos docentes, que revelaram ser o modelo de formação continuada, atualmente realizado pelo sistema público de ensino de São Luís, distanciado dos seus saberes experienciais e suas reais necessidades no cotidiano escolar. As análises das falas revelaram a existência de um distanciamento entre as temáticas abordadas nos encontros formativos e os desafios concretos enfrentados em sala de aula.

Depreende-se, tendo em conta as falas dos sujeitos entrevistados, durante a pesquisa, fragilidades no modelo de formação continuada, destacando, tendo os mesmos destacado, forma recorrente, a repetitividade dos conteúdos e a escassa inovação nas temáticas abordadas ao longo dos anos. Tal cenário tem contribuído para a percepção de distanciamento entre os encontros formativos e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, observa-se que as discussões relacionadas à educação inclusiva ainda aparecem de forma pontual nesses processos formativos, e que não atendem as necessidades reais dos professores em sala de aula.

Diante das assertivas dos professores, a presente proposta de formação foi concebida com o propósito de incorporar a tecnologia como aliada pedagógica, não em uma perspectiva meramente instrumental, mas como recurso capaz de potencializar o engajamento discente e favorecer práticas mais significativas. Ao mesmo tempo, busca responder às demandas emergentes dos professores por uma formação mais atualizada e contextualizada, especialmente no que se refere à necessidade de desenvolver estratégias capazes de dialogar com estudantes que se encontram constantemente imersos em ambientes digitais e em permanente interação com múltiplas telas. Nesse sentido, a proposta também considera os princípios da educação inclusiva, que foi outro desafio levantado pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa, o que ensejou a presente proposta reconhecer a importância de utilizar recursos tecnológicos e metodológicos que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferentes necessidades, seus limites, suas potencialidades e formas de aprender.

Assim posto, a presente proposta também foi delineada com o intuito de enfrentar outras problemáticas, recorrente nas falas dos docentes, tais como: a falta de objetividade dos encontros formativos; e a reduzida participação ativa dos professores nesses espaços. Os sujeitos da pesquisa, também trouxeram evi-

dências, por meio dos seus depoimentos, que, frequentemente, os momentos de formação se configuram como instâncias predominantemente expositivas, com pouca abertura para o compartilhamento de experiências, angústias e dificuldades vivenciados no cotidiano da sala de aula. Tal configuração limita o potencial formativo desses encontros, uma vez que desconsidera os saberes experienciais docentes e enfraquece a dimensão colaborativa do processo formativo.

Outro aspecto destacado refere-se ao fato de que os encontros ocorrem, em geral, nos dias destinados ao planejamento pedagógico, o que intensifica a sobrecarga de trabalho e acentua a percepção de pouca efetividade desses momentos. Diante disso, a presente proposta estrutura os encontros formativos de modo a garantir maior objetividade e aplicabilidade, buscando assegurar que o professor conclua cada etapa com planejamentos, estratégias, encaminhamentos pedagógicos, ou seja, materiais concretos passíveis de implementação em sua prática cotidiana. Além disso, propõe-se que o tempo destinado ao planejamento das atividades pedagógicas não seja suprimido em função dos encontros formativos, o que visa minimizar as resistências dos professores quanto à participação nessas atividades, preservar um direito fundamental ao exercício qualificado da docência e possibilitar a elaboração do planejamento de maneira coletivas com os seus colegas de trabalho.

Diante do panorama apresentado, a proposta intitulada *Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente* revela-se social e pedagogicamente relevante, na medida em que se fundamenta nas necessidades explicitadas pelos próprios docentes em exercício na rede pública de São Luís. Trata-se de uma proposta construída a partir da escuta qualificada de profissionais com trajetória consolidada na educação, cujas experiências acumuladas ao longo dos anos conferem consistência às demandas apresentadas. Assim, o presente Produto educacional busca não apenas responder às fragilidades identificadas no modelo formativo, vigente no sistema público de ensino de São Luís, mas também valorizar os saberes docentes e fortalecer o protagonismo do professor na construção de processos formativos mais contextualizados, significativos e alinhados à realidade escolar contemporânea.



1

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A sociedade encontra-se em permanente processo de transformação, impulsionado, sobretudo, pelos avanços científicos e tecnológicos que reconfiguram as formas de produção, circulação e apropriação das informações. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social historicamente responsável pela mediação sistematizada do conhecimento, é convocada a ressignificar suas práticas, a fim de responder às novas necessidades formativas que emergem desse cenário. A ampliação do acesso às tecnologias digitais e às múltiplas fontes de informação desloca a escola da condição de único meio de acesso ao conhecimento, exigindo a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com esse novo contexto. Levando isso em consideração, o presente PTT tem como objetivo principal apresentar uma proposta de formação continuada de professores, fundamentada na cultura digital e nas metodologias ativas para a inclusão, que contribua para a melhoria da qualidade da educação municipal, fortalecendo o protagonismo docente e a integração crítica das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, se faz igualmente importante levar em consideração os princípios da educação inclusiva, tendo em vista que a escola é constituída por sujeitos diversos com diferentes formas de aprender. Assim, para além da incorporação de novos recursos e metodologias, a escola é chamada a desenvolver práticas pedagógicas que garantam condições de inclusão e aprendizagem para todos os estudantes, promovendo uma educação que respeite as diferenças e seja capaz de construir ambientes educativos mais inclusivos.

Nessa perspectiva de formação, o papel do professor revela-se cada vez mais imprescindível na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para o exercício pleno da cidadania diante das constantes transformações que permeiam a sociedade. Trata-se, portanto, de conceber a qualidade da educação para além dos limites mensuráveis pelos indicadores formais de desempenho acadêmico, reconhecendo dimensões que extrapolam os parâmetros estritamente quantitativos.

Dessa forma, a formação dos profissionais que atuam nas instituições escolares, com vistas a promover a melhoria da qualidade da educação, precisa acompanhar tais transformações, tanto no que se refere aos avanços tecnológicos quanto às múltiplas diversidades presentes no cotidiano da sala de aula. Nesse cenário, torna-se necessário incorporar uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que adaptar-se às mudanças, trata-se de promover uma formação que possibilite ao professor compreender e intervir, de maneira consciente, nesse novo contexto sociocultural, fortalecendo seu papel como mediador qualificado na construção do conhecimento. Nesse cenário, a formação de qualidade dos estudantes encontra-se diretamente articulada à qualidade da formação docente, uma vez que professores qualificados constituem elemento fundamental para a construção de práticas educativas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas.

Segundo Contreras (2002), o processo reflexivo constitui um elemento indispensável do trabalho docente, assim como o senso de coletividade que sustenta a construção compartilhada da prática pedagógica. Qualquer perspectiva que se oponha a esses pilares tende a fragilizar a autonomia do professor, deslocando-a de seu campo de atuação para instâncias externas que, em geral, pouco conhecem a complexidade do trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Nesse movimento, o professor deixa de ser sujeito de sua prática e passa a ocupar a posição de mero executor de ações previamente definidas. Sob essa lógica, resta-lhe apenas consumir pacotes formativos e prescrições pedagógicas elaboradas por especialistas distantes das necessidades concretas de sua escola, o que aprofunda a desprofissionalização docente e esvazia o sentido formativo da prática educativa.

Assim, os encontros de formação continuada se configuraram como espaços privilegiados de reflexão e criação, nos quais é possível repensar e ressignificar a prática pedagógica, entretanto, para isso, esses momentos precisam ser concebidos a partir de múltiplas dimensões: profissional; afetiva; cultural; política e,

sobretudo, reflexiva. (Albuquerque, 2021). Essas dimensões de configuram como instâncias fundamentais para repensar a escola e a educação que almejamos erigir coletivamente para a sociedade.

Diante disso, é possível inferir que a formação continuada de professores constitui um componente essencial para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, capaz de responder de forma crítica e contextualizada às demandas que emergem da sociedade. Entretanto, para que a formação atenda efetivamente às necessidades da sala de aula, é imprescindível que tenha o professor como protagonista do processo formativo, reconhecendo-o como sujeito ativo de sua própria formação. Somente por meio da valorização da experiência docente, da escuta qualificada e da participação efetiva na construção das propostas formativas será possível promover uma formação mais significativa e comprometida com a transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, evidenciou-se, a partir das falas dos docentes, que a formação continuada tem assumido um caráter excessivamente repetitivo, revelando pouca capacidade de atualização frente às transformações que atravessam os desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Os professores apontam que os encontros formativos nem sempre dialogam com as especificidades da nova geração de estudantes, cujas formas de interação com o conhecimento são fortemente mediadas pelas tecnologias digitais, especialmente pelo uso dos dispositivos móveis.

Assim, os sujeitos da pesquisa tornaram evidente a necessidade de uma formação continuada mais contextualizada, capaz de incorporar as dinâmicas próprias da cultura digital e de problematizar criticamente o papel das tecnologias nos processos de produção e circulação do conhecimento e capaz de atender as demandas emergentes dos professores por uma formação continuada de professores para as múltiplas diversidades presentes em sala de aula. Tal demanda não se restringe à mera inserção instrumental de recursos tecnológicos, mas implica a oferta de fundamentos teórico-metodológicos que orientem sua integração pedagógica de forma intencional, reflexiva e alinhada aos objetivos formativos. Além disso, os docentes entrevistados revelaram dificuldades no uso de recursos pedagógicos que poderiam potencializar a qualidade de seu trabalho, o que sinaliza lacunas no processo formativo e reforça a necessidade de propostas que articulem domínio técnico, reflexão crítica e ressignificação das práticas no contexto escolar.

1.1 Justificativa

O presente Produto Técnico Tecnológico, intitulado *Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente*, justifica-se nos âmbitos político, social e acadêmico. No campo político, sua relevância se evidencia pelo crescente destaque que a formação continuada de professores vem assumindo nas políticas públicas educacionais. Entretanto, apesar desses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda se configura como um desafio significativo no cotidiano escolar.

Com a consolidação de dispositivos legais que asseguram o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação preferencialmente à rede regular de ensino, emergem novas demandas para o trabalho docente. Nesse contexto, intensifica-se a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a aprendizagem desses estudantes, o que impõe aos professores o desafio de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Diante dessa conjuntura, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação apresenta-se como um importante aliado, na medida em que possibilita a diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem. Contudo, para que tais recursos sejam utilizados de forma significativa, torna-se imprescindível que os professores tenham acesso a processos de formação continuada que os preparem para integrar, de maneira crítica e pedagógica, essas tecnologias às práticas inclusivas.

Nesse sentido, a Proposta em relevo também se justifica no sentido social, tendo em vista que a formação continuada de professores se configura como um elemento central para a melhoria da qualidade da educação, especialmente em um contexto marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Além disso, a sua relevância alinha-se ao fato de ter sido elaborado a partir de um estudo de campo realizado com professores de duas escolas da rede pública municipal de São Luís, no qual foram evidenciados dois desafios centrais vivenciados no cotidiano da sala de aula: a efetivação da educação inclusiva e a incorporação significativa das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas.

Deve-se considerar, na propositura em tela, o que vem sendo evidenciado pela literatura, por um lado e, por outro lado, pelos dados empíricos analisados, cujas evidências apontam que as ações formativas ainda se distanciam das reais necessidades dos docentes, assumindo um caráter transmissivo, descontextualizado e pouco articulado ao cotidiano da sala de aula. Tal realidade contribui para a baixa adesão dos professores e para a limitada efetividade dessas formações.

Nesse sentido, a pesquisa realizada nas escolas evidenciou que uma parcela significativa dos professores manifesta resistência em participar dos encontros formativos, e as entrevistas com os sujeitos revelaram que a resistência está associada, sobretudo, à percepção de que as temáticas abordadas são repetitivas e pouco pertinentes aos desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula. Além disso, destaca-se o fato de que esses docentes não são convidados a participar de maneira significativa do processo formativo, o que reforça um distanciamento em relação às ações propostas.

Assim, o produto também se reveste de relevância, na medida em que se configura como uma alternativa para a superação de modelos de formação continuada de professores centrados em abordagens meramente expositivas. Tais modelos, em geral, apresentam soluções padronizadas e descontextualizadas, aplicadas de forma homogênea a diferentes realidades escolares, desconsiderando os saberes experienciais construídos pelos docentes no exercício de sua prática profissional e em suas trajetórias formativas. Nesse sentido, a proposta valoriza o protagonismo docente e reconhece a importância da articulação entre teoria e prática na construção de processos formativos mais significativos e alinhados a saberes teórico-prático e críticos.

Em consonância a isso, Tardif (2014) afirma que, o reconhecimento do trabalho docente, bem como dos saberes construídos pelos professores ao longo de sua prática, possibilita a renovação da concepção de formação continuada, ao mesmo tempo em que contribui para a reconfiguração de sua identidade e de seu papel profissional.

Dessa forma, torna-se necessário propor uma formação continuada que valorize os saberes experienciais dos professores, promova seu protagonismo e esteja diretamente vinculada aos desafios concretos da prática docente, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias e ao atendimento educacional inclusivo.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Subsidiar a construção de saberes e práticas, por meio de formação continuada de professores, fundamentada na cultura digital e nas metodologias ativas para a inclusão, que contribua para a melhoria da qualidade da educação municipal, fortalecendo o protagonismo docente e a integração crítica das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

1.2.2 Objetivos específicos

- ➡ Refletir sobre a prática docente à luz das metodologias ativas, identificando possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico e considerando princípios da educação inclusiva que favoreçam a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.
- ➡ Estimular o protagonismo e a autonomia docente, valorizando os saberes experienciais dos professores, a construção coletiva do conhecimento e a adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade presente no ambiente escolar.
- ➡ Desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e com os desafios do chão da escola, buscando garantir práticas inclusivas que respeitem as diferentes formas de aprender.
- ➡ Fortalecer a cultura colaborativa entre os docentes, promovendo espaços de troca de experiências e construção coletiva de soluções para as dificuldades de sala de aula, incluindo reflexões sobre práticas que favoreçam a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Com base nesses objetivos, a presente Proposta apoia-se em referencial teórico que trata da temática da formação de professores, bem como em documentos legais que definem políticas, concepções e práticas de formação e de trabalho docente, particularmente para atender e preencher lacunas, reveladas por professores no âmbito da investigação realizada na rede pública de ensino de São Luís. Pensada para atender a formação continuada de professores, o primeiro

Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a inclusão:

uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

eixo discursivo desta Proposta trata do Protagonismo docente, por entender que os professores não são meros executores de políticas, programas e ações e que, portanto, esses profissionais precisam assumir a autoria no espaço/tempo da formação continuada e fazerem emergir suas necessidades, seus saberes e suas demandas formativas.



Fonte: Elaborada por inteligência artificial generativa no ChatGPT, da OpenAI, 2026.

A woman with short blonde hair and glasses is smiling and writing on a chalkboard. She is wearing a dark blue shirt with a pink and white floral pattern. The chalkboard has some faint, handwritten text in white chalk, including "Lugar" and "do.". The entire image has a blue overlay.

2

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES
E PROTAGONISMO
DOCENTE**



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROTAGONISMO DOCENTE

A formação continuada de professores constitui uma dimensão fundamental das políticas de valorização docente, tendo como finalidade qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer as práticas de ensino desenvolvidas no cotidiano escolar, com o objetivo de contribuir para que os professores enfrentem e superem os desafios que emergem no processo de ensino-aprendizagem. Para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, é necessário que as ações formativas partam da análise da complexidade das situações reais vivenciadas na prática pedagógica. Tal objetivo torna imprescindível o reconhecimento do protagonismo docente, uma vez que os professores são os principais sujeitos desse processo formativo e detêm conhecimentos e experiências fundamentais para a construção de uma formação mais significativa e contextualizada.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada de professores, ao considerar a complexidade das situações problemáticas presentes no cotidiano escolar, deve necessariamente conceder voz aos protagonistas da ação educativa. Isso implica reconhecer os docentes como sujeitos ativos do processo formativo, responsabilizando-os também pela construção de sua própria formação. Nessa perspectiva, a participação efetiva dos professores nos processos formativos contribui para a construção de práticas mais contextualizadas e favorece a promoção de mudanças no interior das instituições educacionais.

Nessa perspectiva, a participação ativa dos docentes nos encontros formativos revela-se de fundamental importância, uma vez que os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula não se configuram como problemas abstratos ou meramente técnicos, mas como situações reais e específicas, próprias de determinados contextos educativos. Dessa forma, não existe uma fórmula única capaz de solucionar todos os desafios presentes na prática pedagógica. Por essa razão, a formação continuada de professores precisa estar contextualizada às necessidades concretas desses profissionais, considerando as particularidades do ambiente escolar e das experiências vivenciadas no exercício da docência. Nesse sentido, os professores são indivíduos dotados de saberes experienciais relevantes, construídos no exercício de seu trabalho e fundamentais para orientar e enriquecer o próprio processo formativo

De acordo com Tardif (2014), o saber está intrinsecamente vinculado ao trabalho docente, uma vez que os saberes mobilizados pelos professores não se configuram apenas como relações cognitivas, mas como conhecimentos mediados pela prática profissional. Dessa maneira, o trabalho pedagógico fornece as condições concretas para que os docentes enfrentem e solucionem as problemáticas que emergem no cotidiano escolar. Os conhecimentos construídos no exercício da profissão são denominados pelo autor de saberes experienciais, os quais contribuem para constituir os professores como um grupo social específico e como uma categoria profissional dotada de conhecimentos próprios.

Levando isso em consideração, é possível interpretar que a formação continuada de professores necessita incorporar o ponto de vista dos docentes como forma de contextualizar as ações formativas às necessidades reais vivenciadas no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, os professores precisam ocupar o centro do processo formativo, participando de maneira ativa em todas as suas etapas, desde a elaboração das pautas de formação até a realização dos encontros formativos. Nessa perspectiva, a formação continuada deve partir do saber-fazer construído pelos professores em sua prática profissional, reconhecendo os saberes experienciais como elemento fundamental para a construção de processos formativos mais significativos e capazes de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Tardif (2014), os professores são sujeitos portadores de saberes específicos que são constantemente utilizados e produzidos no âmbito de suas tarefas cotidianas em sala de aula. Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer os docentes como profissionais que não apenas aplicam conhecimentos, mas também produzem saberes a partir de sua própria prática. O sentido dessa compreensão reside no fato de que os professores ocupam um espaço central

no conjunto dos profissionais que compõem a instituição escolar, uma vez que são eles que mantêm contato direto e cotidiano com os alunos, mediando os processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, Nóvoa (2009) defende a necessidade de deslocar a formação continuada de professores para dentro da própria profissão docente, o que implica fortalecer a articulação entre a comunidade de formadores e a comunidade de professores. Nessa perspectiva, não é possível produzir reflexões sobre a formação docente sem considerar os saberes profissionais construídos no exercício da prática. Assim, reconhece-se o professor como um sujeito ativo e reflexivo, cuja experiência e conhecimento profissional devem ocupar lugar central nos processos formativos.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser compreendida como uma ação que se aproxima de um processo de investigação, no qual os professores, enquanto protagonistas do processo formativo, têm a oportunidade de dialogar com seus pares acerca das dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Esse movimento de reflexão coletiva favorece o compartilhamento de experiências e a construção conjunta de alternativas para enfrentar tais desafios, contribuindo para o fortalecimento do protagonismo docente e para a produção de impactos positivos no trabalho pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada de professores, compreendida como um processo no qual os docentes assumem o papel de sujeitos ativos de sua própria formação e como uma atividade de caráter coletivo que possibilita o diálogo e a troca de experiências entre pares, constitui uma perspectiva defendida por diversos autores. Entre eles, destaca-se Pimenta, que enfatiza a importância de reconhecer os professores como protagonistas do processo formativo e de valorizar os saberes e experiências. Nesse sentido, a autora afirma que:



As consequências para a formação dos professores são que a formação só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados, ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação e refletir se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer (Pimenta, p.82, 1996).



Nessa perspectiva, é possível inferir que o professor não deve ser compreendido como um mero consumidor de pacotes formativos, mas como um sujeito dotado de saberes indispensáveis ao processo de formação continuada. Essa concepção também é evidenciada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reafirmando a importância de reconhecer o professor como protagonista de seu processo formativo e como agente central na construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Dessa forma, o artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2020 estabelece que, para que a formação continuada de professores produza impactos positivos na melhoria da qualidade da educação, é necessário considerar alguns elementos fundamentais, tais como: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, duração prolongada das ações formativas, coerência sistêmica e trabalho colaborativo. No que se refere ao trabalho colaborativo, o documento institui que:



a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo (Brasil, p.5, 2020).



Diante disso, é possível interpretar que, para que a formação continuada de professores contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, é necessário que os docentes tenham a oportunidade de dialogar sobre a própria prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada deve incentivar o trabalho colaborativo, uma vez que é por meio da reflexão coletiva e da troca de experiências que podem emergir mudanças significativas decorrentes do processo formativo.

Nessa perspectiva, Contreras (2002) afirma que o professor, no âmbito do processo formativo, não pode ser concebido como um mero consumidor de pacotes formativos, tampouco como um sujeito passivo diante das ações de formação. Quando o docente é colocado nessa condição e privado de participar ativamente

de seu próprio processo formativo, há um enfraquecimento de sua autonomia e de sua capacidade reflexiva, que passam a ser exercidas por sujeitos externos ao seu trabalho. Para o autor, a autonomia constitui um elemento essencial do trabalho educativo, uma vez que o professor não consegue desenvolver plenamente sua prática pedagógica sem esse princípio.

Em consonância com Contreras, Imbernón (2010) defende a necessidade de criação de espaços formativos que favoreçam a reflexão sobre a prática docente, ressaltando que, para isso, a formação continuada deve superar uma perspectiva meramente atualizadora e assumir um caráter essencialmente reflexivo, conforme explicita a seguir:



Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, do qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver esses obstáculos para que os professores encontrem a solução de sua situação problemática (Imbernón, p.94 2010).



Nessa perspectiva, é possível inferir que, para que a formação continuada de professores resulte em transformações significativas, torna-se imprescindível que o docente ocupe o centro do processo formativo, sendo reconhecido como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos e formular hipóteses acerca de sua própria prática e do próprio processo de formação. Assim, essa concepção demanda a atuação de formadores que contribuam para a construção coletiva de diagnósticos, em diálogo com os professores, em detrimento de uma lógica prescritiva, baseada na oferta de soluções padronizadas e descontextualizadas.

Segundo Tardif (2014), os professores devem ser compreendidos como sujeitos de conhecimento, o que implica reconhecer sua subjetividade e a centralidade de suas experiências nos processos educativos. Tal compreensão exige que esses profissionais sejam considerados nas pesquisas em educação, não apenas como objetos de estudo, mas como participantes ativos e produtores de saberes. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que são responsáveis pela formação de outros indivíduos, os docentes também se constituem como sujeitos plenamente capazes de assumir o papel de protagonistas em seu próprio processo formativo.

Considerando, então, dessa forma, é possível interpretar que os professores se constituem como sujeitos dotados de saberes experienciais, o que os torna plenamente capazes de contribuir para a construção de processos formativos articulados às suas próprias necessidades. Além disso, evidencia-se a importância da troca de experiências entre pares como elemento central nesse percurso. Nessa perspectiva, o docente assume o papel de protagonista do processo formativo, sendo reconhecido como um sujeito reflexivo, capaz de analisar, ressignificar e transformar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a perspectiva do professor reflexivo fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento crítico e reflexivo que caracteriza o ser humano enquanto sujeito criativo, e não como um mero reproduzidor de ideias alheias. Nessa direção, tal concepção revela grande potencial formativo, na medida em que possibilita ao professor reconhecer-se como sujeito de sua própria prática, capaz de analisá-la, problematizá-la e ressignificá-la, conforme discute Alarcão (2022).

Assim, é por meio da construção e do fortalecimento de sua identidade profissional que o docente se insere em um movimento contínuo de reflexão e aperfeiçoamento, mobilizando saberes e estratégias que contribuam para a melhoria de sua prática pedagógica e para a qualificação do seu trabalho, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

É com essa perspectiva que a formação continuada de professores pode atender às reais necessidades docentes e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, o que implica colocar os professores como protagonistas de todo o processo formativo, que vai desde a elaboração das pautas de formação até a implementação das ações propostas. Nessa perspectiva, a formação continuada precisa contemplar o ponto de vista dos docentes e possibilitar a troca de saberes entre profissionais que atuam em diferentes contextos escolares. Assim, considerando as necessidades apontadas pelos sujeitos da realidade investigada, a presente proposta de formação voltou-se para as temáticas que foram destacadas por esses sujeitos como mais urgentes, especificamente a educação inclusiva e o uso pedagógico das tecnologias.

Nesse sentido, e com esse olhar, a presente Proposta enseja não somente discutir sobre inclusão, mas, também, sinalizar que os processos de formação continuada de professores precisam estar alinhados a práticas pedagógicas inclusivas, o que implica considerar que os professores precisam ampliar o universo de conhecimentos nessa área, a partir de temáticas que incluam:



O direito à educação e os princípios da educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais;

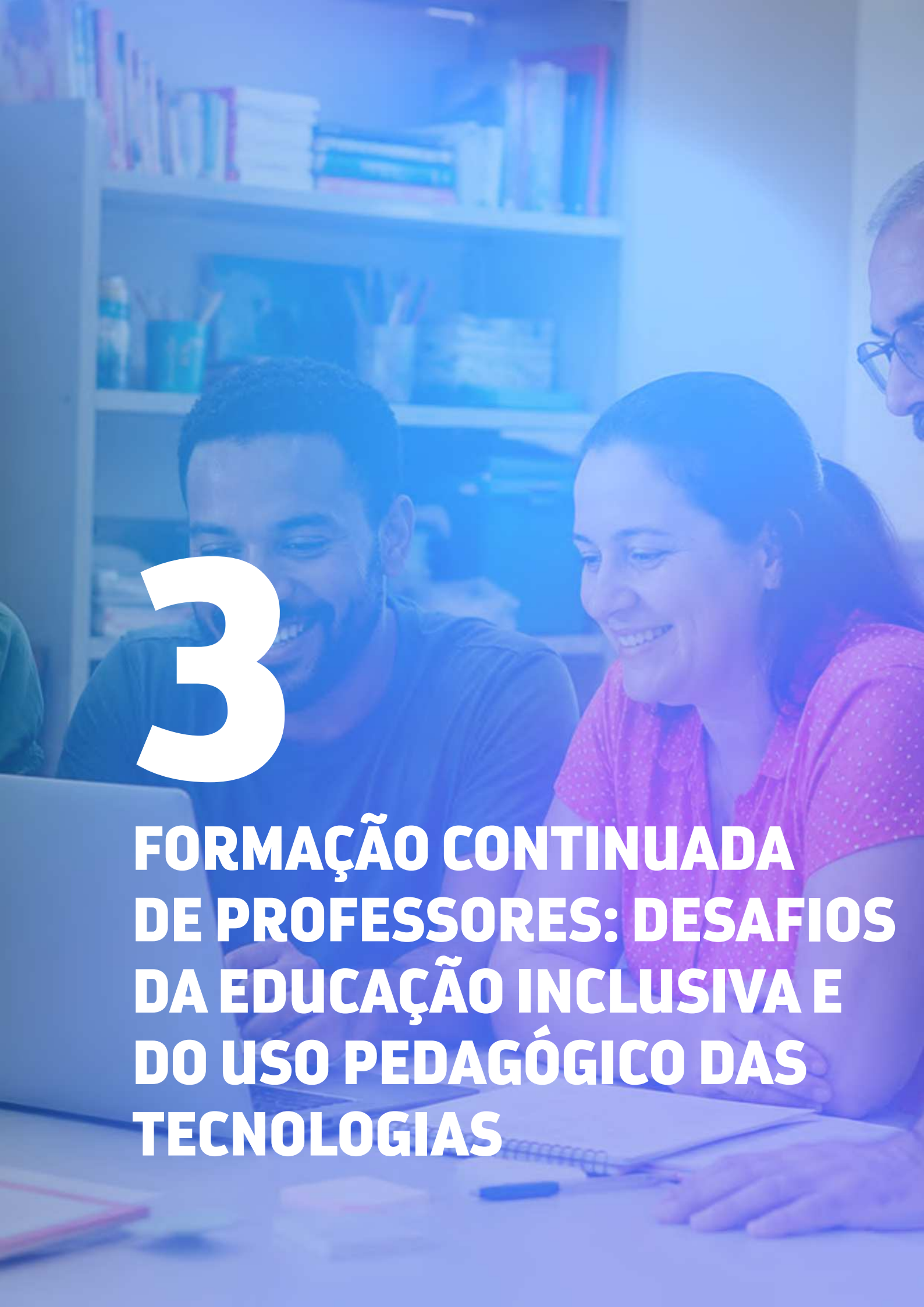
Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a inclusão:

uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

- b** O que é uma escola inclusiva, levando em conta o papel da escola, da família e da comunidade escolar;
- c** Benefícios da educação inclusiva na vida de pessoas com necessidades especiais em todos os níveis e modalidades de ensino;
- d** Acreditar no potencial das pessoas com necessidades especiais, incluindo no Projeto Político Pedagógico e no planejamento de ensino dimensões formativas teórico-metodológicas voltadas para a inclusão;
- e** Adotar concepções e práticas pedagógicas calcadas em fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos da educação inclusiva.
- f** Empregar o uso das tecnologias na formação continuada, para contribuir com a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, consubstanciando-se na construção de pautas de formação que incluam saberes teórico-práticos e experienciais de professores em processo de formação.

Certamente, as questões apontadas não se constituem uma receita, mas sinalizam para um olhar atento, acolhedor e prospectivo que, se adotados na formação continuada de professores, além de atenderem às necessidades de uma escola inclusiva, se aproximam das demandas formativas e das reais necessidades docentes, com forte potencial de transformar a escola, seu contexto de atuação e sua cultura organizacional. É, pois, com esse foco que a próxima Seção convida você, professor/a, para conhecer um pouco mais dessa temática, tão urgente e necessária para a formação e para pensar em práticas transformadoras no interior da escola.



A photograph of three teachers in a classroom setting, smiling and looking at a laptop screen. The image is overlaid with a blue tint. In the background, there is a bookshelf filled with books and some classroom supplies on a desk.

3

**FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES: DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
DO USO PEDAGÓGICO DAS
TECNOLOGIAS**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS

A formação continuada de professores constitui um processo fundamental para preparar os docentes diante dos desafios presentes no cotidiano da sala de aula, bem como para adequar sua prática às demandas educacionais contemporâneas. Considerando que a sociedade se encontra em constante transformação, torna-se necessário que os processos formativos acompanhem essas mudanças, oferecendo subsídios teóricos e pedagógicos que auxiliem os professores no enfrentamento das dificuldades que emergem no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho docente revela-se cada vez mais complexo, exigindo que a formação continuada de professores assuma maior densidade e abrangência, a fim de responder às demandas emergentes do contexto educacional. Nesse cenário, o atendimento educacional especializado, na perspectiva da educação inclusiva, ganha centralidade, considerando que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015), estabelece que a escolarização de estudantes com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando a oferta de apoios e recursos necessários para garantir sua participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

Assim, cabe destacar que o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, historicamente marcado por práticas segregacionistas, vem sendo ressignificada no âmbito de uma perspectiva inclusiva de educação, a qual busca assegurar o pleno desenvolvimento de todos os estudantes no ensino regular. No entanto, para que essa proposta se concretize, torna-se imprescindível que os professores recebam apoio institucional e formação adequada, capazes de subsidiar práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

De acordo com Junior, Barros e Simas (2023), a formação continuada configura-se como uma estratégia fundamental para a ampliação e o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, ao contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes no enfrentamento das diversidades presentes no contexto escolar. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de investir em processos de especialização, a fim de proporcionar aos professores conhecimentos e metodologias que favoreçam a efetivação da educação inclusiva, reduzindo inseguranças e potencializando a qualidade das práticas educativas desenvolvidas.

A garantia de formação adequada para os professores encontra respaldo no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014. Nesse documento, a Meta 16 estabelece o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da Educação Básica, ao mesmo tempo em que assegura a todos os profissionais da educação o acesso à formação continuada em sua área de atuação. Tal Meta visa à qualificação dos educadores, considerando as especificidades e os contextos dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Levando em consideração esse direcionamento, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação apresenta, entre suas estratégias, a necessidade de consolidar uma política nacional de formação de professores da educação básica, estabelecendo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. Conforme dispõe a estratégia 16.2, trata-se de um movimento que visa estruturar e dar maior organicidade às ações formativas no país (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a formação continuada de professores apresenta-se como um elemento fundamental para a promoção de uma educação capaz de atender às necessidades específicas dos alunos e, simultaneamente, responder aos anseios e demandas dos docentes no exercício de sua prática pedagógica. A garantia de uma formação inicial e continuada alinhada aos princípios da educação inclusiva constitui responsabilidade do poder público, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tal legislação estabelece a necessidade de incorporação de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação docente, bem como a oferta de formação continuada voltada ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

Dessa forma, a formação continuada de professores voltada especificamente ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência configura-se como um direito assegurado legalmente, cuja implementação é de responsabilidade do poder público, a fim de garantir uma educação de qualidade, contextualizada e sensível às especificidades de cada sujeito.

Nesse cenário, atribui-se ao professor a responsabilidade de elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos, o que demanda uma formação sólida e capaz de contemplar as múltiplas especificidades do contexto escolar. Nessa perspectiva, o investimento em processos de formação continuada torna-se indispensável para a qualificação do trabalho docente e, consequentemente, para a elevação da qualidade da educação, conforme apontam Junior, Barros e Simas (2023).

Nessa perspectiva, para que a formação continuada de professores contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, torna-se imprescindível que ela esteja ancorada nas necessidades concretas do cotidiano escolar. Assim, as ações formativas precisam estar diretamente articuladas à realidade da sala de aula, considerando os desafios vivenciados pelos docentes em sua prática. Ademais, conforme já evidenciado, é fundamental que tais processos garantam a participação dos professores em todas as etapas dos encontros formativos, de modo a promover uma formação reflexiva, contextualizada e alinhada às especificidades do contexto local.

De acordo com Imbernón (2010), muitas ações de formação continuada distanciam-se de sua utilidade prática, na medida em que são orientadas por uma lógica transmissiva e homogênea, marcada pela atuação de formadores e políticas que desconsideram as especificidades dos contextos escolares. Nessa perspectiva, predomina uma concepção descontextualizada de formação, pensada para um professor ideal que na realidade, não existe, uma vez que ignora a diversidade de situações e desafios presentes no cotidiano educativo.

Diante disso, torna-se necessário que a formação continuada se aproxime efetivamente da escola, tomando como ponto de partida as situações problemáticas reais vivenciadas pelos docentes em sala de aula, de modo a favorecer práticas formativas mais significativas, contextualizadas e alinhadas às demandas concretas do trabalho pedagógico e nessa ótica o professor desempenha um papel fundamental, porque ele que vivencia os desafios de sala de aula.

Sobre isso, Tardif (2014) afirma que os professores se configuram como profissionais práticos e reflexivos, que constroem e mobilizam saberes no próprio exercício da docência. Nesse processo, são capazes de analisar criticamente sua prática, ressignificá-la e aperfeiçoá-la, com vistas à sua contextualização e à

ampliação de sua eficácia pedagógica. Tal perspectiva reconhece que as múltiplas interações vivenciadas no cotidiano da sala de aula constituem condicionantes fundamentais da atuação docente, o que implica a necessidade de que esses elementos sejam considerados nos processos de formação, de modo a torná-los mais coerentes com a realidade do trabalho pedagógico.

Segundo Bragança (2020), a década de 1990 foi marcada pela expansão da internet e por avanços significativos nos dispositivos tecnológicos, o que impulsionou um salto no desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e consolidou a chamada era digital. Nesse contexto, a tecnologia passa a ocupar um lugar central nas diferentes esferas sociais, incluindo na educação.

Nesse cenário, torna-se igualmente necessário que a formação continuada de professores acompanhe as transformações da contemporaneidade, especialmente no que se refere à crescente presença das tecnologias digitais na sociedade. Assim, a formação dos profissionais da educação deve incorporar as tecnologias não apenas como recursos instrumentais, mas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, potencializando práticas pedagógicas mais significativas, interativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, tais práticas devem assumir um caráter inclusivo, sendo capazes de atender às diferentes necessidades e potencialidades dos alunos.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual estabelece como responsabilidade do poder público promover o desenvolvimento de pesquisas voltadas à criação de novos métodos e técnicas pedagógicas, bem como à produção de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia, com vistas a garantir a inclusão educacional (Brasil, 2015).

Diante disso, é possível inferir que o uso de recursos tecnológicos voltados à promoção da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas constitui um direito assegurado por lei, cuja efetivação demanda a atuação do poder público na garantia de condições adequadas para sua implementação. Isso implica não apenas a disponibilização de recursos tecnológicos, mas também o investimento na formação docente, de modo que os professores se apropriem de métodos e estratégias pedagógicas capazes de promover uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência.

Dessa forma, o uso das TDIC em sala de aula, por si só, não garante o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, o que torna imprescindível que o professor possua formação adequada para a utilização desses recursos de maneira pedagógica e intencional. Nesse sentido, para favorecer uma educação que promova a autonomia dos alunos e possibilite uma leitura crítica de mundo, especialmente no contexto da educação especial, faz-se neces-

sário um olhar sensível por parte dos docentes às necessidades e potencialidades dos estudantes (Rodrigues, 2022).

Em consonância com Rodrigues, Bragança (2020) ressalta que, para que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa no campo educacional, não basta sua simples inserção no ambiente escolar; é necessário que sejam compreendidas e apropriadas criticamente pelos sujeitos. Dessa forma, torna-se fundamental garantir condições adequadas de formação e infraestrutura, a fim de possibilitar que os professores incorporem as tecnologias de maneira consciente, reflexiva e articulada à sua prática docente.

Nessa perspectiva, para que a tecnologia contribua efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, é fundamental que sua utilização ocorra de forma crítica e intencional. Assim, torna-se necessário promover práticas que possibilitem aos alunos pesquisar, refletir e participar ativamente do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

De acordo com Barros (2022), o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas possibilita que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ampliem suas habilidades e competências, ao favorecer novas formas de aprendizagem e potencializar seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e cultural.

Dessa maneira, o uso de tecnologias em sala de aula configura-se como um importante aliado no enfrentamento das barreiras presentes na prática docente. Contudo, não se apresenta como solução única para os desafios do sistema educacional; ao contrário, constitui-se como um meio que possibilita ao ambiente escolar contribuir para a formação de indivíduos com uma visão crítica da sociedade.

Segundo Rodrigues (2022), a instituição escolar é compreendida como um ambiente propício à construção de conhecimentos e à socialização de saberes, construídos coletivamente. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço de discussão e de formação para a cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de exercer plenamente seus direitos. Nessa perspectiva, o uso das TDIC amplia as possibilidades pedagógicas, ao oferecer meios para superar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Entretanto, esse processo demanda uma nova postura do educador, cabendo ao professor orientar os alunos quanto ao uso crítico das informações, incentivando a pesquisa e promovendo a autonomia do educando, de modo a transformar a informação em conhecimento.

Com esse olhar prospectivo e reflexivo, é possível interpretar que a formação continuada de professores precisa incorporar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com vistas à oferta de uma formação contextualizada e inovadora para os docentes da rede pública. Tal perspectiva requer, ainda, levar em consideração permanente as transformações sociais que se configuram ao longo das décadas, de modo a assegurar que os processos formativos acompanhem as demandas contemporâneas e contribuam efetivamente para a qualificação da prática pedagógica docente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa perspectiva de utilização das tecnologias como aliadas no processo educativo também encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que orientam a formação docente em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, a compreensão e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de forma crítica, significativa e reflexiva no contexto das práticas pedagógicas, são definidos como competências docentes indispensáveis ao exercício da prática, com vistas à produção de conhecimentos e à potencialização da aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2020).

Nesse sentido, o uso das tecnologias pode contribuir significativamente para a qualificação do atendimento educacional nas escolas, considerando que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade. Em um contexto marcado pelo amplo e facilitado acesso à informação, impõe-se à escola o desafio de assumir uma postura reflexiva, capaz de mediar a transformação dessas informações em conhecimento significativo para os estudantes. Para tanto, torna-se imprescindível que a instituição escolar se adapte a essas novas demandas sociais, incorporando as tecnologias de forma crítica e pedagógica, em consonância com os objetivos educacionais e com a formação integral dos alunos.

De acordo com Alarcão (2022), estamos vivendo na era da informação e da comunicação, onde a escola deixa de deter o monopólio do saber, o que implica reconhecer que o professor já não ocupa a posição de único transmissor do conhecimento. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o docente se adapte às novas circunstâncias, assumindo um papel mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, a escola, enquanto instituição responsável pela socialização dos saberes historicamente construídos, precisa constituir-se como um espaço flexível e reflexivo, capaz de responder às dinâmicas de uma sociedade em constante transformação.

Ainda segundo a autora, embora a escola e o professor permaneçam indispensáveis, há o risco de se tornarem obsoletos caso não acompanhem essas

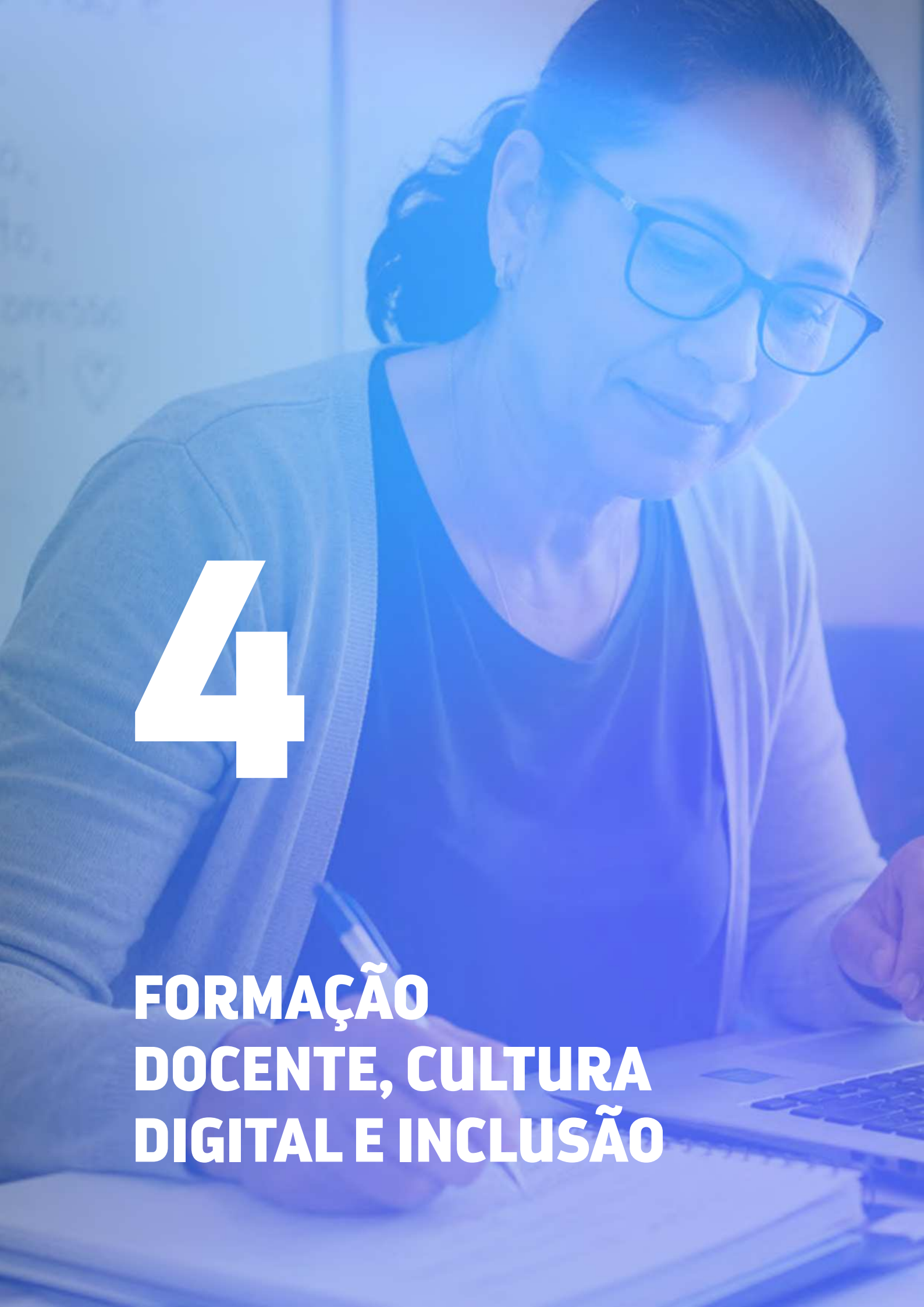
mudanças. Assim, evidencia-se a necessidade de uma reconfiguração da prática docente, o que demanda um processo contínuo de formação e de reconstrução da identidade profissional do professor, em diálogo com as exigências da sociedade.

Assim, conforme aponta Imbernón (2010), os professores são, em certa medida, reflexo da sociedade em que estão inseridos, o que implica compreender a formação docente como um processo contínuo e inacabado. Nessa perspectiva, os docentes não aprendem apenas nos espaços formais de formação, mas também no exercício cotidiano de sua prática pedagógica, especialmente nas interações estabelecidas em sala de aula, dado o caráter complexo de sua atividade profissional.

Levando isso em consideração, o trabalho docente tende a refletir as demandas e necessidades sociais vigentes. Entretanto, com base na literatura consultada, é possível inferir que tais demandas nem sempre são contempladas nas ações de formação continuada, o que evidencia a existência de um descompasso entre a prática pedagógica e os processos formativos. Tal constatação aponta para um desafio a ser enfrentado no âmbito da formação docente, no sentido de promover maior articulação entre as necessidades reais do cotidiano escolar e as propostas formativas desenvolvidas.

Segundo Bragança (2020), no que se refere ao uso de tecnologias na educação, um dos principais desafios reside na falta de domínio e conhecimento por parte dos professores, o que limita o aproveitamento pedagógico das diversas ferramentas disponíveis. Diante dessa problemática, a formação continuada de professores apresenta-se como uma importante aliada, na medida em que possibilita aos docentes compreender, apropriar-se e ressignificar o uso das tecnologias em sua prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo para os alunos, além de contribuir significativamente para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, ao favorecer a adoção de estratégias pedagógicas mais acessíveis e adaptadas às suas necessidades específicas.

Desse modo, para que os professores possam compreender e atuar diante dessa complexidade, torna-se fundamental a oferta de processos formativos que valorizem e potencializem sua capacidade reflexiva, permitindo-lhes analisar criticamente suas práticas e ressignificá-las à luz das demandas concretas do contexto educacional. Esse cenário tem evidenciado, de forma cada vez mais intensa, os desafios presentes no cotidiano da sala de aula, especialmente no que se refere ao atendimento educacional especializado e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A partir dessa problemática, a próxima Seção faz um convite a você se aproximar ainda mais do tema, convidando a refletir a seguinte questão: é possível pensar numa formação continuada que integre FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO?

A woman with dark hair tied back, wearing glasses and a light-colored cardigan over a dark top, is seated at a desk. She is holding a pen and writing in a spiral notebook. A laptop is open to her right. The entire image is covered with a semi-transparent blue overlay.

4

**FORMAÇÃO
DOCENTE, CULTURA
DIGITAL E INCLUSÃO**



FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO

A política de formação continuada de professores, conforme já evidenciado, demanda que o docente assuma uma posição de protagonismo nos encontros formativos, sendo reconhecido como sujeito ativo na construção de sua própria aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, (Pimenta, p. 82 1996) ressalta: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos na ação”.

Dessa forma, a presente perspectiva de formação continuada de professores, privilegia-se o docente como sujeito central do processo formativo, tendo em vista que é ele quem mais se beneficia desses encontros e, ao mesmo tempo, quem mais pode contribuir para a compreensão dos desafios vivenciados no cotidiano escolar. Assim, reconhece-se o professor como portador de saberes e experiências fundamentais para a construção de uma formação mais significativa e contextualizada.

Em consonância com essa perspectiva, Tardif (2014) destaca que os professores ocupam um lugar privilegiado na construção dos saberes docentes, embora essa dimensão seja, frequentemente, desvalorizada. Segundo o autor, os saberes experienciais produzidos no cotidiano da prática tendem a ser secundarizados em detrimento dos saberes disciplinares e curriculares, o que limita o reconhecimento da riqueza formativa presente no exercício da docência.

Nesse sentido, essa desvalorização acaba por obscurecer o potencial dos encontros de formação continuada enquanto espaços de produção e socialização de conhecimentos. Esses momentos poderiam favorecer uma maior aproximação entre os docentes e a ciência da educação, bem como promover a troca de saberes entre pares, contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos mais significativos e alinhados às demandas do cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada precisa constituir-se como um espaço que favoreça a reflexão crítica e a investigação sobre a prática pedagógica, aproximando-se, inclusive, de uma lógica investigativa semelhante à da pesquisa científica. Tal configuração possibilita ao professor problematizar sua atuação, produzir conhecimentos a partir de sua experiência e ressignificar suas práticas em consonância com as demandas reais do contexto educacional.

Diante disso, a perspectiva de formação continuada de professores aqui adotada busca valorizar os saberes experienciais acumulados pelos docentes ao longo de sua prática profissional. Conforme evidenciado pela literatura, tais saberes constituem elementos fundamentais para a compreensão dos processos educativos e, portanto, não podem ser negligenciados no âmbito das ações formativas.

De acordo com Albuquerque (2021), não há possibilidade de promover mudanças significativas na educação sem que o professor seja considerado como elemento central desse processo. Nessa lógica, a formação continuada de professores assume um caráter transversal, uma vez que perpassa e influencia diretamente os diversos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Nessa direção, uma formação que almeja impactar diretamente a melhoria da qualidade da educação precisa reconhecer e integrar esses conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, articulando-os aos saberes teóricos. Essa aproximação favorece a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, reflexivas e coerentes com as demandas reais da sala de aula.

Os apontamentos, até aqui, trouxeram uma visão multidimensional da formação continuada numa perspectiva do emprego das tecnologias digitais alinhadas a princípios teórico-críticos, bases legais e concepções e práticas de inclusão, considerando a autonomia e o protagonismo de professores em processos formativos no âmbito de sistemas públicos de ensino e da escola. A segunda parte apresenta a construção metodológica da Proposta de formação continuada para professores, particularmente que atuam no ensino fundamental. Como já afirma-

do, não se trata de um receituário, mas tem a intenção de contribuir para adoção de políticas de formação continuada de professores tendo em conta os eixos Autonomia, Autoria e Protagonismo docente.

4.1 Pauta de Formação Continuada

■ **Título:** Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

■ **Total de encontros:** 10 encontros formativos (cada encontro com duração de 4 horas)

4.2 Público-alvo

Professores da Educação Básica da rede pública de ensino

4.3 Carga horária

🕒 **40 HORAS**

4.4. Metodologia

A metodologia adotada nesse produto fundamenta-se em uma abordagem **dialógica, participativa e reflexiva**, centrada no professor como sujeito ativo do processo formativo. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores precisa superar a perspectiva de mera atualização, uma vez que esse

modelo tende a se pautar na padronização e na descontextualização das ações formativas em relação à prática docente. Nessa direção, o autor defende que a formação deve constituir-se como uma atividade essencialmente reflexiva, capaz de proporcionar ao professor espaços de participação e de troca de experiências.

A construção de tais espaços demanda, portanto, uma mudança metodológica nos encontros formativos, na qual o professor seja colocado no centro do processo, assumindo um papel ativo na análise, problematização e ressignificação de sua prática pedagógica.

Diante disso, a presente proposta de formação continuada de professores parte-se do pressuposto de que a formação continuada deve estar diretamente articulada às experiências, necessidades e desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as ações formativas serão desenvolvidas a partir de:



Diagnóstico inicial participativo, com levantamento das demandas reais dos professores;



Rodas de conversa e problematização da prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar;



Estudos teóricos dialogados, articulando autores da área com as experiências docentes;



Oficinas práticas, voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais em uma perspectiva inclusiva;



Troca de experiências entre pares, valorizando os saberes experienciais;



Planejamento colaborativo, com elaboração de estratégias aplicáveis à sala de aula;



Avaliação formativa contínua, com escuta dos professores e reorientação das ações.

Essa abordagem metodológica busca superar modelos transmissivos de formação, promovendo um espaço investigativo que se aproxima da lógica da pesquisa, no qual o professor analisa, problematiza e ressignifica sua prática. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente não se limita ao cumprimento de objetivos pedagógicos em sala de aula, pois envolve também a atuação sobre um objeto de natureza humana e individualizada. Nesse sentido, a prática do professor é marcada por relações interpessoais que se constroem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação docente deve considerar a realidade prática vivenciada pelos professores, de modo a contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, propõe-se uma formação em que os saberes experienciais dos docentes sejam efetivamente valorizados, possibilitando que assumam o protagonismo que lhes é devido, participando ativamente do planejamento, da execução e da vivência dos processos de mudança em sua própria formação.

4.5 Conteúdos

- ➔ Formação continuada e protagonismo docente
- ➔ Saberes experienciais e professor reflexivo
- ➔ Educação inclusiva e práticas pedagógicas
- ➔ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)
- ➔ Planejamento pedagógico inclusivo com uso de tecnologias



4.6. Cronograma resumido

ETAPA		ATIVIDADE
1		Acolhimento e diagnóstico
2		Problematização da prática
3		Fundamentação teórica
4		Oficinas práticas com tecnologias
5		Troca de experiências
6		Planejamento colaborativo
7		Avaliação e fechamento

4.7 Avaliação

A avaliação será processual e formativa, considerando:

-  Participação dos professores nas atividades;
-  Envolvimento nas discussões e reflexões;
-  Produção de propostas pedagógicas;
-  Aplicabilidade das estratégias no planejamento elaborado coletivamente e na prática docente;
-  Feedback dos participantes ao final dos encontros.

4.8 Resultados Esperados

- ➔ Maior engajamento dos professores nos processos formativos;
- ➔ Desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas;
- ➔ Uso mais crítico e significativo das tecnologias;
- ➔ Fortalecimento do protagonismo docente;
- ➔ Maior articulação entre formação e prática pedagógica.



Fonte: Elaborada por inteligência artificial generativa no ChatGPT, da OpenAI, 2026.

ROTEIRO DO 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Promover um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva acerca do uso pedagógico das tecnologias digitais na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos Específicos

- ➡ Compreender a realidade vivenciada pelos docentes no cotidiano escolar;
- ➡ Identificar o nível de envolvimento tecnológico dos professores;
- ➡ Analisar os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto digital;
- ➡ Refletir sobre possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias digitais, com foco no protagonismo docente.

2. Metodologia do Encontro

A formação será desenvolvida com base em uma abordagem dialógica, colaborativa e reflexiva, valorizando os saberes experienciais docente, conforme propõe Tardif (2014), articulando teoria com a realidade docente enfrentada no chão da sala de aula.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 07h50 | Acolhida e Apresentação

- ➔ Recepção dos participantes;
 - ➔ Apresentação do formador e dos objetivos do encontro;
 - ➔ Alinhamento da proposta formativa.
-

07h50 – 08h40 | Momento de Escuta: Vivências Docentes

Atividade: Roda de conversa com questões norteadoras:

- ➔ Como você utiliza tecnologias digitais em sua prática pedagógica?
- ➔ Quais tecnologias você já utiliza em sala de aula?
- ➔ Quais tecnologias gostaria de utilizar, mas ainda não utiliza? Por quê?
- ➔ Quais são os principais desafios enfrentados no uso de tecnologias na escola?
- ➔ Como você percebe a inclusão de alunos com necessidades específicas em sua prática?
- ➔ De que forma eu acredito que o uso de tecnologia pode contribuir para a educação em uma perspectiva inclusiva?

ESTRATÉGIA: Registro coletivo das respostas em uma peça no formato de um quebra cabeça das falas mais recorrentes, com vistas a construir uma identidade do grupo que participará dos encontros formativos.

08h40 – 09h10 | Dinâmica Temática: “Linha da Experiência Digital”

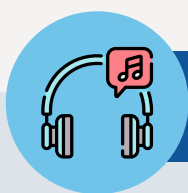
Descrição:

- ➔ Cada professor desenha uma linha do tempo de sua trajetória com tecnologias na educação;
- ➔ Identifica momentos de avanço, dificuldades e aprendizados;
- ➔ Compartilhamento em pequenos grupos.

OBJETIVO DA DINÂMICA: Valorizar saberes docentes e promover identificação coletiva.

09h10 – 09h25 | Intervalo

09h25 – 10h05 | Análise Musical: Cultura Digital e Educação



ESCUTA DA MÚSICA: Pela Internet – Gilberto Gil

Roteiro de análise (questões norteadoras):

- ➔ O que a música revela sobre o papel da internet na sociedade?
- ➔ Quais possibilidades a internet oferece para a educação?
- ➔ Que relação podemos estabelecer entre a música e nossa prática pedagógica?

- ➔ Quais trechos mais chamaram sua atenção? Por quê?
- ➔ A internet pode contribuir para a inclusão? Como?

ATIVIDADE COMPLEMENTAR: Construção de uma nuvem de palavras com palavras-chave, frases e reflexões dos professores.

 **10h05 – 11h00 | Introdução ao Uso Pedagógico do Canva**



APRESENTAÇÃO DO: CANVA

Exploração guiada ampliada:

1 Produção de materiais didáticos

- ➔ Apresentações interativas;
- ➔ Cartazes pedagógicos;
- ➔ Atividades adaptadas para inclusão (uso de imagens, cores, fontes acessíveis).

2 Criação de conteúdos inclusivos

- ➔ Materiais visuais para alunos com dificuldades de leitura;
- ➔ Uso de ícones, imagens e organização visual;
- ➔ Adaptação de atividades para diferentes ritmos de aprendizagem, que tenham estímulos visuais e auditivos com vistas a alcançar o maior número de alunos possíveis.

3 Ensino de animações no Canva

- ➔ Inserção de animações em textos e imagens;
- ➔ Uso de transições entre slides;
- ➔ Criação de apresentações dinâmicas e interativas, para captar a atenção dos alunos;
- ➔ Produção de pequenos vídeos educativos animados;
- ➔ Aplicação das animações para:
 - prender a atenção dos alunos;
 - facilitar a compreensão de conteúdos;
 - tornar a aula mais acessível e significativa.

4 Outras possibilidades educativas

- ➔ Criação de jogos visuais simples;
- ➔ Elaboração de sequências didáticas ilustradas;
- ➔ Produção de materiais para avaliação formativa;
- ➔ Criação de histórias digitais (storytelling);
- ➔ Planejamento de aulas visuais para educação inclusiva.

ORIENTAÇÃO IMPORTANTE: Solicitar que os professores tragam notebook nos próximos encontros, para realização de atividades práticas com tecnologias digitais.

🕒 11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade: Organização dos professores em grupos;

- ➔ Elaboração de um plano de aula que contemple:

- Uso de tecnologia (preferencialmente o Canva);
- Estratégias inclusivas;
- Participação ativa dos alunos.

Socialização rápida das propostas.

🕒 11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

Orientação para o próximo encontro:

- ➡ Cada professor deverá aplicar uma atividade utilizando o Canva;
- ➡ Trazer registros da experiência (relato, print, material produzido).

🕒 11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas discussões;
- ➡ Envolvimento nas atividades propostas;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.
- ➡ Produção coletiva do planejamento.

4. Referências

Gilberto Gil. Pela Internet. Intérprete: Gilberto Gil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6y9b4W3cYxE>. Acesso em: 2 mar. 2026.

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

ROTEIRO DO 2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com tecnologias digitais, articulando-as à perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos Específicos

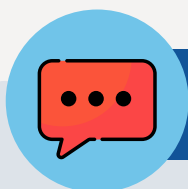
- ➡ Identificar a aplicabilidade do que foi aprendido no encontro anterior;
- ➡ Discutir as práticas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar;
- ➡ Compartilhar experiências pedagógicas com o uso de tecnologias digitais;
- ➡ Analisar desafios e possibilidades da educação inclusiva na prática docente;
- ➡ Explorar o uso pedagógico de ferramentas digitais, com foco na adaptação de atividades e no atendimento às diferenças.

2. Metodologia do Encontro

A formação será conduzida com base na troca de experiências entre os pares, valorizando os saberes docentes e a reflexão coletiva sobre a prática, conforme defende Imbernón (2010), ao destacar que a formação continuada deve estar centrada na prática, na colaboração e na construção coletiva de conhecimentos.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

🕒 **07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o Canva**



ATIVIDADE: Apresentação das experiências desenvolvidas pelos professores.

Roteiro de questões para orientar a fala:

- ➡ Qual atividade foi desenvolvida utilizando o Canva?
- ➡ Qual era o objetivo da aula?
- ➡ Como os alunos reagiram à proposta?
- ➡ Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- ➡ Quais dificuldades foram encontradas?
- ➡ O que você faria diferente em uma próxima aplicação?

ESTRATÉGIA: Registro coletivo dos principais aprendizados e desafios.

🕒 **08h30 – 09h00 | Dinâmica: “Percepções Diferentes”**

Descrição:

- ➡ Apresentar uma série de imagens ambíguas;
- ➡ Cada professor descreve o que vê/interpreta;
- ➡ Compartilhamento das diferentes percepções.

REFLEXÃO:

- Nem todos percebem ou aprendem da mesma forma;
- Relação com a educação inclusiva.

Questionamentos:

- ➔ Como lidar com diferentes formas de aprender em sala de aula?
 - ➔ A escola está preparada para essas diferenças?
 - ➔ O que ainda precisa ser transformado?
-

🕒 09h00 – 09h15 | Intervalo

🕒 09h15 – 10h00 | Exibição e Discussão de Vídeo



VÍDEO:

A Peça que Faltava na Escola (e no Coração de Todos)

Questões norteadoras:

- ➔ O que o título do vídeo sugere?
- ➔ Qual seria a “peça que falta” para uma verdadeira inclusão?
- ➔ Quais situações do vídeo se aproximam da sua realidade?
- ➔ Quais são suas maiores angústias ao trabalhar com inclusão em sala de aula?
- ➔ Como a escola pode se tornar mais inclusiva?

ENCAMINHAMENTO: Espaço aberto para fala e escuta sensível entre os professores.

🕒 **10h00 – 11h00 | Uso Pedagógico do ChatGPT na Perspectiva Inclusiva**



APRESENTAÇÃO DO: CHATGPT

Possibilidades pedagógicas:

1 Adaptação de conteúdos

- ➡ Transformar textos complexos em linguagem simples;
- ➡ Elaboração de atividades pedagógicas para diferentes níveis de aprendizagem.

2 Organização do conhecimento

- ➡ Elaboração de esquemas visuais;
- ➡ Criação de resumos e mapas conceituais.

3 Produção de materiais didáticos

- ➡ Criação de charges educativas;
- ➡ Elaboração de notícias fictícias para problematização;
- ➡ Geração de perguntas para debate em sala de aula.

4 Diferenciação pedagógica

- ➡ Criação de versões diferentes da mesma atividade;
- ➡ Adaptação de atividades conforme o ritmo dos alunos;
- ➡ Apoio à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

🕒 11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
- ➡ Uso pedagógico do ChatGPT em sala de aula
- ➡ Práticas inclusivas
- ➡ Maior envolvimento dos alunos

Socialização das propostas.

🕒 11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

- ➡ Aplicar em sala de aula:
 - ➡ O uso pedagógico do ChatGPT
 - ➡ Promover estratégias inclusivas;
 - ➡ Trazer relato no próximo encontro.
-

🕒 11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas discussões;
- ➡ Compartilhamento das experiências;
- ➡ Envolvimento nas atividades reflexivas.
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

Vídeo: *A Peça que Faltava na Escola (e no Coração de Todos)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8w2QKZr5Qk4>. Acesso em: 1 abr. 2026.

ROTEIRO DO 3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Promover práticas pedagógicas mais tecnológicas e inclusivas, ampliando o repertório dos professores quanto ao uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

- ➡ Socializar experiências pedagógicas com o uso do ChatGPT em sala de aula;
- ➡ Refletir criticamente sobre o uso das tecnologias no contexto escolar;
- ➡ Compreender a relação entre escola e as demandas emergentes da sociedade contemporânea;
- ➡ Explorar ferramentas digitais para criação de jogos e atividades interativas;
- ➡ Planejar práticas pedagógicas que integrem tecnologia e inclusão.

2. Metodologia do Encontro

A formação será pautada na experimentação, colaboração e troca de experiências, valorizando o protagonismo docente e a construção coletiva de práticas inovadoras. Considera-se, conforme Imbernón (2010), que a formação continuada deve estar articulada às transformações sociais e às necessidades reais da prática educativa.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

🕒 07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o ChatGPT



ATIVIDADE: Apresentação das experiências desenvolvidas pelos professores com o uso do ChatGPT.

Questões norteadoras:

- ➡ Qual atividade foi desenvolvida?
- ➡ Qual era o objetivo da aula?
- ➡ Como os alunos reagiram?
- ➡ Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- ➡ Quais dificuldades foram encontradas?
- ➡ O que você faria diferente em uma próxima aplicação?

Registro coletivo dos principais pontos.

🕒 08h30 – 09h00 | Análise de Charge e Reflexão Crítica



CHARGE:
Gaturro – escola e tecnologia



Charge de Nik (Gaturro Escuela), Acesso em 2026.

Questões norteadoras:

- ➡ O que a charge revela sobre o uso da tecnologia na escola?
- ➡ O que há de errado na forma como a tecnologia está sendo utilizada?
- ➡ O uso da tecnologia, por si só, garante a aprendizagem?
- ➡ O que é necessário considerar antes de inserir tecnologias em sala de aula?
- ➡ A tecnologia está sendo usada de forma crítica ou apenas instrumental?

OBJETIVO: Registrar no seu diário de bordo suas perspectivas a respeito da charge a partir das questões norteadoras.

🕒 09h00 – 09h15 | Intervalo

🕒 09h15 – 09h45 | Dinâmica: “Escola e Sociedade em Transformação”

Descrição:

- ➡ Apresentar situações do cotidiano atual (uso de redes sociais, inteligência artificial, cultura digital);
- ➡ Em grupos, discutir: “A escola acompanha essas transformações?”
- ➡ Socialização das respostas.

REFLEXÃO:

- A escola não pode ser compreendida dissociada das necessidades emergentes da sociedade;
- Necessidade de atualização constante das práticas pedagógicas.

🕒 09h45 – 10h45 | Oficinas de Ferramentas Digitais para Jogos Educativos

Apresentação e exploração de aplicativos:

➡ Kahoot

➡ Wordwall

➡ EdiLim

Possibilidades pedagógicas:

➡ Criação de quizzes interativos;

➡ Jogos educativos para revisão de conteúdos;

➡ Atividades dinâmicas que promovam engajamento;

➡ Criação de materiais acessíveis e adaptados;

➡ Desenvolvimento de jogos e livros interativos para alunos com necessidades específicas;

➡ Uso de diferentes estímulos (visual, auditivo, interativo) para favorecer a aprendizagem.

🕒 11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade: Organização dos professores em grupos;

➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:

- Uso de pelo menos um dos aplicativos apresentados;
- Estratégias inclusivas;
- Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

🕒 11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

- ➡ Aplicar em sala de aula:
 - ➡ O uso pedagógico de algum dos recursos apresentado: Kahoot ;Wordwall; EdiLim
 - ➡ Promover estratégias inclusivas;
 - ➡ Trazer relato no próximo encontro.
-

🕒 11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Construção coletiva do planejamento;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

Charge: Gaturro. Disponível em: <https://gaturro.com>. Acesso em: 2 abr. 2026

ROTEIRO DO 4º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Consolidar o uso pedagógico de tecnologias digitais como aliadas na promoção de práticas inclusivas, ampliando o repertório metodológico dos professores.

Objetivos Específicos

- ➔ Socializar experiências com o uso de jogos educativos digitais;
- ➔ Analisar, de forma crítica, o papel das tecnologias na educação inclusiva;
- ➔ Compreender o mapa conceitual como estratégia de organização do conhecimento;
- ➔ Explorar o uso de ferramentas digitais para produção de materiais pedagógicos inclusivos;
- ➔ Elaborar práticas pedagógicas que integrem tecnologia e inclusão.

2. Metodologia do Encontro

A formação será conduzida com base na troca de experiências, leitura crítica e produção colaborativa, valorizando os saberes construídos na prática docente. Nessa perspectiva, reconhece-se que os conhecimentos dos professores são constituídos a partir de suas vivências no cotidiano escolar, sendo constantemente ressignificados na articulação entre teoria e prática, o que reforça a importância dos saberes experienciais no processo formativo (Tardif, 2014).

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com Jogos Educativos

Atividade: Apresentação das experiências com:

- ➔ Kahoot
- ➔ Wordwall
- ➔ EdiLim

Questões norteadoras:

- ➔ Qual atividade foi desenvolvida?
- ➔ Qual era o objetivo da aula?
- ➔ Como os alunos reagiram?
- ➔ Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- ➔ Quais dificuldades foram encontradas?
- ➔ O que você faria diferente?
- ➔ Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Leitura e Discussão de Texto



LEITURA COLETIVA DO ARTIGO:
Educação inclusiva e tecnologia: ferramentas
para a equidade educacional

Atividade:

- ➔ Leitura em grupo;
- ➔ Identificação das ideias principais.

Questões norteadoras:

- ➡ Como as tecnologias podem contribuir para a educação inclusiva?
- ➡ Quais argumentos sustentam essa relação?

PRODUÇÃO COLETIVA: Sistematização das ideias principais em um caderno de anotações

🕒 09h20 – 09h35 | Intervalo

🕒 09h35 – 10h05 | Mapas Conceituais como Estratégia Pedagógica

Explicação:

- ➡ O que são mapas conceituais;
- ➡ Importância na organização do conhecimento;
- ➡ Aplicação na aprendizagem significativa.

Apresentação da ferramenta:

- ➡ Teachy
-

🕒 10h05 – 10h35 | Oficina: Construção de Mapas Conceituais

Atividade prática:

- ➡ Elaboração de mapas conceituais com base no artigo estudado;
- ➡ Organização das ideias construídas coletivamente.

🕒 10h35 – 10h50 | Ampliação do Uso do Teachy na Perspectiva Inclusiva

Exploração de possibilidades:

- ➡ Criação de quizzes;
- ➡ Produção de caça-palavras;
- ➡ Elaboração de resumos;
- ➡ Produção de slides interativos;
- ➡ Apoio na construção de planos individualizados;
- ➡ Adaptação de atividades;
- ➡ Melhoria da acessibilidade de textos.

REFLEXÃO: Como essas ferramentas podem favorecer a inclusão?

🕒 10h50 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso de pelo menos um dos aplicativos apresentados;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos finais

- ➡ Aplicar em sala de aula:
 - ➡ O uso pedagógico Teachy
 - ➡ Promover estratégias inclusivas;
 - ➡ Trazer relato no próximo encontro.
-

11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Produção coletiva;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

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

SOUZA, André. *Educação inclusiva e tecnologia: ferramentas para a equidade educacional*. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1-13, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_16757402.pdf. Acesso em: 2 abr. 2026.

ROTEIRO DO 5º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Consolidar o uso pedagógico de tecnologias digitais na perspectiva inclusiva, promovendo práticas colaborativas e reflexivas no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- ➡ Socializar experiências com o uso do Teachy em sala de aula;
- ➡ Refletir criticamente sobre o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem;
- ➡ Analisar limites e potencialidades do uso das tecnologias digitais;
- ➡ Explorar o uso pedagógico do Padlet em uma perspectiva inclusiva;
- ➡ Planejar práticas pedagógicas que integrem tecnologia e inclusão.

2. Metodologia do Encontro

A formação será conduzida com base na reflexão sobre a prática, na colaboração entre pares e na construção coletiva do conhecimento, compreendendo que o desenvolvimento profissional docente ocorre a partir do compartilhamento de experiências e da problematização do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como um espaço de construção coletiva, no qual os professores assumem papel ativo em seu processo formativo, conforme destaca António Nóvoa (1992).

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o Teachy

Atividade: Apresentação das experiências com o uso do Teachy.

 Questões norteadoras:

- Qual atividade foi desenvolvida?
- Qual era o objetivo da aula?
- Como os alunos reagiram?
- Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- Quais dificuldades foram encontradas?
- O que você faria diferente?

ESTRATÉGIA: Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Exibição de Vídeo e Roda de Conversa



VÍDEO:
Escravos da tecnologia – Steve Cutts

Atividade:

-  Exibição do vídeo;
-  Discussão com base no mapa conceitual produzido no encontro anterior.

Questões norteadoras:

- ➔ A tecnologia pode ser um vilão no processo de aprendizagem?
- ➔ Qual a importância da tecnologia no contexto educacional?
- ➔ O que devemos fazer para que os recursos tecnológicos potencializem o trabalho pedagógico?
- ➔ É possível que a tecnologia seja uma aliada em sala de aula?
- ➔ Por que ela pode contribuir para a implementação da educação inclusiva?

🕒 09h20 – 09h35 | Intervalo

🕒 09h35 – 10h20 | Uso Pedagógico do Padlet na Perspectiva Inclusiva



Apresentação do: Padlet

Possibilidades pedagógicas:

- ➔ Produção de murais colaborativos;
- ➔ Registro de atividades em diferentes formatos (texto, imagem, vídeo, áudio);
- ➔ Possibilidade de expressão dos alunos por meio de desenhos e recursos visuais;
- ➔ Compartilhamento coletivo de produções;
- ➔ Organização de portfólios digitais;

- ➡ Criação de espaços de interação e colaboração;
- ➡ Apoio à inclusão por meio de múltiplas formas de participação;
- ➡ Adaptação de atividades conforme as necessidades dos alunos.

🕒 10h20 – 11h00 | Oficina: Uso do Padlet

Atividade prática:

- ➡ Criação de murais no Padlet;
- ➡ Simulação de atividades pedagógicas inclusivas;
- ➡ Exploração das funcionalidades da ferramenta.

🕒 11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso do Padlet;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

Aplicar em sala de aula:

- ➡ O uso pedagógico do Padlet;
- ➡ Estratégias inclusivas;

Trazer relato no próximo encontro.

11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Produção coletiva;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

António Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CUTTS, Steve. Escravos da tecnologia [vídeo]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em: 2 abr. 2026.

ROTEIRO DO 6º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Ampliar o repertório pedagógico dos professores por meio do uso de tecnologias digitais criativas, fortalecendo práticas inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Objetivos Específicos

- ➡ Socializar experiências com o uso do Padlet em sala de aula;
- ➡ Refletir sobre a prática pedagógica a partir de elementos culturais;
- ➡ Desenvolver sensibilidade em relação às necessidades específicas dos alunos;
- ➡ Explorar o uso pedagógico do Pixton como ferramenta inclusiva;
- ➡ Elaborar estratégias pedagógicas criativas e colaborativas.

2. Metodologia do Encontro

A formação será desenvolvida a partir de uma abordagem colaborativa e reflexiva, centrada na valorização das experiências docentes e na construção coletiva do conhecimento. As atividades priorizam a escuta, o diálogo e a problematização da prática, entendendo a formação continuada como um espaço de partilha, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, em que os professores assumem papel ativo na construção de saberes e no aprimoramento de sua atuação profissional.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o Padlet

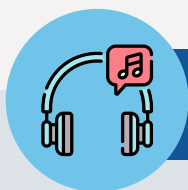
Atividade: Apresentação das experiências com o uso do Padlet.

 Questões norteadoras:

- Qual atividade foi desenvolvida?
- Qual era o objetivo da aula?
- Como os alunos reagiram?
- Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- Quais dificuldades foram encontradas?
- O que você faria diferente?

ESTRATÉGIA: Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Música e Reflexão Crítica



MÚSICA: **Os Cegos do Castelo**

Atividade:

-  Escuta da música;
-  Discussão coletiva.

Questões norteadoras:

- ➡ Qual o paralelo entre a música e os encontros formativos?
- ➡ Qual o sentido do título da música?
- ➡ O que podemos trazer de aprendizado para a prática docente a partir dos trechos da música?
- ➡ Quem seriam “os cegos no castelo” no contexto educacional?
- ➡ Em que momentos deixamos de perceber as necessidades dos alunos?
- ➡ Como podemos superar essas limitações na prática pedagógica?

🕒 09h20 – 09h35 | Intervalo

🕒 09h35 – 10h00 | Dinâmica: Vivenciando a Inclusão

Atividade: Dinâmica com os participantes vendados, terão que encontrar a sua cadeira somente ouvindo os comandos dos colegas.

Objetivo:

- ➡ Refletir sobre a importância de considerar as necessidades específicas dos alunos;
- ➡ Desenvolver empatia e sensibilidade;
- ➡ Problematicar as barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem.

Reflexão coletiva ao final da dinâmica.

🕒 10h00 – 10h30 | Uso Pedagógico do Pixton na Perspectiva Inclusiva

Apresentação do: Pixton

➡ Possibilidades pedagógicas:

- Criação de histórias em quadrinhos para trabalhar conteúdos curriculares;
 - Reconto de fatos históricos;
 - Produção de diálogos com ensinamentos;
 - Aprendizagem por meio de recursos visuais;
 - Expressão criativa dos alunos;
 - Atividades colaborativas;
 - Produção de narrativas adaptadas;
 - Inclusão de diferentes formas de linguagem;
 - Estímulo à participação de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.
-

🕒 10h30 – 11h00 | Oficina: Produção de Quadrinhos

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um quadrinho que represente os aprendizados da dinâmica;

Socialização breve das produções.

11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso do Pixton;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

Aplicar em sala de aula:

- ➡ O uso pedagógico do Pixton;
- ➡ Estratégias inclusivas;

Trazer relato no próximo encontro.

11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Produção coletiva;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

TITÃS. *Os cegos do castelo*. In: **TITÃS.** *Titanomaquia*. [S.l.]: WEA, 1993. 1 CD. Faixa musical.

ROTEIRO DO 7º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Fortalecer o protagonismo docente por meio do uso de tecnologias digitais, promovendo práticas avaliativas inclusivas e reflexivas no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- ➔ Socializar experiências com o uso do Pixton em sala de aula;
- ➔ Analisar criticamente práticas excludentes presentes no cotidiano escolar;
- ➔ Refletir sobre o papel do professor na construção de práticas inclusivas;
- ➔ Explorar o uso pedagógico do Quizizz como ferramenta avaliativa;
- ➔ Elaborar estratégias de ensino que integrem avaliação, tecnologia e inclusão.

2. Metodologia do Encontro

A formação será desenvolvida a partir de uma abordagem colaborativa, reflexiva e centrada no protagonismo docente, compreendendo o professor como sujeito ativo na construção de sua prática. As atividades priorizam a partilha de experiências, o diálogo crítico e a produção coletiva, reconhecendo a formação continuada como um espaço de construção de saberes a partir das vivências dos professores e das demandas do cotidiano escolar, em consonância com perspectivas que valorizam a autonomia e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o Pixton

Atividade: Apresentação das experiências com o uso do Pixton.

 Questões norteadoras:

- Qual atividade foi desenvolvida?
- Qual era o objetivo da aula?
- Como os alunos reagiram?
- Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- Quais dificuldades foram encontradas?
- O que você faria diferente?

Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Análise de Charge e Roda de Conversa



Charge sobre educação inclusiva



Fonte: FERRAZ (1999), disponível em: <http://nathieplorandovalores.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

Atividade:

- ➡ Observação e análise da charge;
- ➡ Discussão coletiva.

Questões norteadoras:

- ➡ Com base no que estamos aprendendo, o que há de problemático na charge?
- ➡ O professor representado consegue perceber as reais necessidades dos alunos?
- ➡ Que práticas excludentes podem ser identificadas?
- ➡ Quais barreiras estão presentes no contexto apresentado?
- ➡ Como essa situação pode impactar o processo de ensino-aprendizagem?
- ➡ De que forma essa realidade pode ser transformada?
- ➡ Qual o papel do professor na promoção da inclusão?

🕒 **09h20 – 09h35 | Intervalo**

🕒 **09h35 – 10h10 | Uso Pedagógico do Quizizz na Perspectiva Inclusiva**

Apresentação do: Quizizz

- ➡ Possibilidades pedagógicas:
 - Promove maior autonomia do estudante;
 - Permite coleta de dados em tempo real;
 - Auxilia o professor na identificação do nível de aprendizagem da turma;
 - Possibilita feedback imediato ao aluno;

- Gera relatórios para análise das dificuldades;
 - Utiliza recursos visuais que facilitam a compreensão;
 - Possui leitura de perguntas (acessibilidade);
 - Atende a diferentes estilos de aprendizagem;
 - Favorece práticas avaliativas mais dinâmicas e inclusivas.
-

10h10 – 11h00 | Oficina: Criação de Quiz

Atividade prática:

- ➡ Elaboração de quizzes em grupo;
 - ➡ Construção de atividades avaliativas inclusivas;
 - ➡ Teste das atividades produzidas.
-

11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso do Quizizz;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

Aplicar em sala de aula:

- ➡ O uso pedagógico do Quizizz;
- ➡ Estratégias inclusivas;

Trazer relato no próximo encontro.

11h25 – 11h30 | Avaliação do Encontro

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Produção coletiva;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

FERRAZ, Ricardo. Charge. 1999. Disponível em: <http://nathieplorandovalores.blogspot.com.br/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ROTEIRO DO 8º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Consolidar práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelas tecnologias digitais, fortalecendo o protagonismo docente no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

- ➡ Socializar experiências com o uso do Quizizz em sala de aula;
- ➡ Refletir sobre o conceito de inclusão a partir de diferentes linguagens;
- ➡ Identificar elementos essenciais para a efetivação da educação inclusiva;
- ➡ Explorar o uso pedagógico de nuvens de palavras como estratégia inclusiva;
- ➡ Planejar práticas pedagógicas que integrem tecnologia, inclusão e participação ativa dos estudantes.

2. Metodologia do Encontro

A formação será conduzida com base na reflexão crítica, na colaboração entre pares e na valorização das experiências docentes, compreendendo o professor como protagonista de seu processo formativo. As atividades priorizam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes, reconhecendo que a formação continuada se fortalece quando está articulada às práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, entende-se que a formação docente deve promover espaços de troca, reflexão e reconstrução da prática pedagógica, conforme aponta Francisco Imbernón (2010).

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o Quizizz

Atividade: Apresentação das experiências com o uso do Quizizz.

 Questões norteadoras:

- Qual atividade foi desenvolvida?
- Qual era o objetivo da aula?
- Como os alunos reagiram?
- Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- Quais dificuldades foram encontradas

Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Leitura de Poema e Roda de Conversa



POEMA: **Incluir é...**

Incluir é viver a beleza da diversidade

*Incluir é viver a beleza da diversidade,
É respeitar as nossas muitas diferenças.
É superar limites*

E compreender nossas distintas realidades.

Incluir é agir.

*Incluir é aprender hoje, amanhã e sempre
A conviver com nossas incompletudes,
Acreditando que podemos evoluir
Se para isso conjugarmos o verbo agir.*

Incluir é sentir.

*Incluir é verbo/ação pela busca de irmos
além*

Da simples integração e aceitação: é movimento

*De inteireza, de inteira interação,
De corpo, alma e sentimento.*

Incluir é viver.

*Incluir é viver acreditando que como humanos,
Podemos sempre seguir adiante:
Se nossa realidade imediata nos limita,
Boas doses de sonho alimentam um outro dia.*

Incluir é aprender.

*Incluir é aprender a estar em processo
Dinâmico e permanente de busca, de aprimoramento
Sabendo-se ser, toda hora, todo dia Ser
em construção*

Aprendendo com Ana, Paula, Maria, Pedro, Antonia, Freire e João.

Incluir é pensar.

*Incluir é verbo/ação quando juntos estamos,
Em qualquer idade,
Agindo, sendo, vivendo e pensando
No como fazer para (re)aprender
A viver com amorosidade.*

*Incluir é verbo/ação quando deixarmos
Um pouco de lado o simples falar
E passarmos com amor, coragem,
Ideal e muita vontade, a agir.*

*Incluir é agir.
João Beauclair
Agosto, 2007*

Atividade:

- ➡ Leitura coletiva do poema;
- ➡ Roda de conversa.

Questões norteadoras:

- ➡ O que o autor define como “incluir”?
- ➡ Qual ponto você considera essencial para efetivar a inclusão em sala de aula?
- ➡ Você consegue identificar elementos da sua prática no poema?
- ➡ Quais desafios ainda persistem para a inclusão?
- ➡ O que precisa ser transformado na prática docente?
- ➡ Como a escola pode se tornar mais inclusiva no cotidiano?

Registro coletivo das ideias principais.

09h20 – 09h35 | Intervalo

09h35 – 10h10 | Nuvens de Palavras como Estratégia Pedagógica

Apresentação de exemplos de nuvens de palavras e suas finalidades.

 Ferramenta: WordArt.com

 Possibilidades pedagógicas:

- Facilita a compreensão de conteúdos para alunos com dificuldade em textos longos;
 - Destaca ideias centrais de conteúdos;
 - Auxilia na antecipação de conteúdos (reduzindo ansiedade);
 - Permite levantamento de conhecimentos prévios;
 - Incentiva a participação dos alunos;
 - Favorece a aprendizagem visual;
 - Possibilita adaptação de conteúdos;
 - Estimula a construção coletiva do conhecimento;
 - Pode ser utilizada como instrumento avaliativo diagnóstico.
-

10h10 – 11h00 | Oficina: Produção de Nuvem de Palavras

Atividade:

-  Produção coletiva de nuvens de palavras com base no poema;
-  Sistematização das ideias discutidas anteriormente.

Socialização das produções.

11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➔ Organização dos professores em grupos;
- ➔ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso do WordArt.com o recurso de nuvem de palavras;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

Aplicar em sala de aula:

- ➔ O uso pedagógico do WordArt.com;
- ➔ Estratégias inclusivas;

Trazer relato no próximo encontro.

11h25 – 11h30 Avaliação do Encontro

- ➔ Participação nas atividades;
- ➔ Envolvimento nas discussões;
- ➔ Produção coletiva;
- ➔ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

BEAUCLAIR, João. *Incluir é...* [poema]. Disponível em: <https://www.re-cantodasletras.com.br/poesias/xxxxxx>. Acesso em: 2 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROTEIRO DO 9º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Fortalecer o saber-fazer docente por meio da integração de tecnologias digitais, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e centradas no protagonismo dos professores.

Objetivos Específicos

- ➔ Socializar experiências com o uso do WordArt.com em sala de aula;
- ➔ Refletir sobre diferentes formas de percepção no processo de aprendizagem;
- ➔ Desenvolver sensibilidade para compreender as limitações e potencialidades dos alunos;
- ➔ Explorar o uso pedagógico da Khan Academy na perspectiva inclusiva;
- ➔ Planejar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades dos estudantes.

2. Metodologia do Encontro

A formação será conduzida com base na valorização da prática docente e na construção coletiva do conhecimento, reconhecendo que o saber profissional do professor é constituído no exercício cotidiano da docência. As atividades propostas priorizam a reflexão sobre a ação, a troca de experiências e a experimentação de recursos pedagógicos, compreendendo que o saber-fazer docente se constrói na articulação entre diferentes saberes mobilizados na prática educativa, conforme destaca Tardif (2014).

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 08h30 | Socialização das Práticas com o WordArt

Atividade: Apresentação das experiências com o uso do WordArt.com.

 Questões norteadoras:

- Qual atividade foi desenvolvida?
- Qual era o objetivo da aula?
- Como os alunos reagiram?
- Houve participação de todos os alunos? Como ocorreu a inclusão?
- Quais dificuldades foram encontradas?
- O que você faria diferente?

Registro coletivo dos principais pontos.

08h30 – 09h20 | Dinâmica: Objeto Misterioso

Atividade:

 Três voluntários participarão da dinâmica:

- Um observa o objeto sem tocar;
- Outro toca o objeto vendado;
- O terceiro apenas ouve a descrição;

 Cada participante tenta explicar o que é o objeto e sua função;

 Em seguida, discutem entre si para construir uma resposta coletiva;

 Revelação final do objeto.

🕒 Roda de Conversa

Questões norteadoras:

- ➡ Como a limitação de um sentido influenciou a percepção dos participantes?
 - ➡ Houve interpretações equivocadas? Elas estavam “erradas” ou baseadas na experiência individual?
 - ➡ O que contribuiu para uma compreensão mais clara do objeto?
 - ➡ Como a troca de experiências ajudou na construção do conhecimento?
 - ➡ Que relação podemos estabelecer com o processo de aprendizagem dos alunos?
 - ➡ De que forma consideramos as diferentes formas de aprender em sala de aula?
 - ➡ Como evitar práticas que desconsiderem essas diferenças?
-

🕒 09h20 – 09h35 | Intervalo

🕒 09h35 – 10h15 | Uso Pedagógico da Khan Academy na Perspectiva Inclusiva

Apresentação da: Khan Academy

- ➡ Possibilidades pedagógicas:
 - Respeito ao ritmo individual do aluno;
 - Progressão baseada na aprendizagem real;
 - O erro como parte do processo (não punitivo);
 - Possibilidade de repetição dos exercícios;

- Diversidade de recursos (vídeos, textos, legendas, transcrições);
 - Identificação das dificuldades dos alunos;
 - Organização de intervenções pedagógicas;
 - Criação de trilhas personalizadas de aprendizagem;
 - Apoio à inclusão por meio da adaptação do ensino;
 - Promoção da autonomia do estudante.
-

10h15 – 11h00 | Oficina: Uso da Khan Academy

Atividade prática:

- ➡ Exploração da plataforma;
 - ➡ Simulação de atividades pedagógicas;
 - ➡ Criação de estratégias para uso em sala de aula.
-

11h00 – 11h20 | Planejamento Coletivo

Atividade:

- ➡ Organização dos professores em grupos;
- ➡ Elaboração de um plano de aula que contemple:
 - Uso da Khan Academy;
 - Estratégias inclusivas;
 - Participação ativa dos alunos.

Socialização das propostas.

11h20 – 11h25 | Encaminhamentos Finais

➡ Aplicar em sala de aula:

- O uso pedagógico da Khan Academy;
- Estratégias inclusivas;

➡ Trazer relato no próximo encontro.

➡ Trazer, no próximo encontro, todos os materiais tecnológicos produzidos a partir das aprendizagens do curso (atividades, recursos digitais, planejamentos, produções dos alunos etc.) para socialização e troca de experiências entre os participantes.

11h25 – 11h30 | Avaliação do Encontro

➡ Participação nas atividades;

➡ Envolvimento nas discussões;

➡ Produção coletiva;

➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos.

4. Referências

Maurice Tardif. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROTEIRO DO 10º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (CULMINÂNCIA)

TEMA: Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: culminância e avaliação do percurso formativo centrado no protagonismo docente

CARGA HORÁRIA: 4 horas (07h30 às 11h30)

1. Objetivos do Encontro

Objetivo Geral

Sistematizar e socializar as aprendizagens construídas ao longo da formação, evidenciando o protagonismo docente e os impactos das tecnologias digitais na promoção de práticas inclusivas.

Objetivos Específicos

- ➡ Socializar os materiais tecnológicos produzidos pelos professores ao longo da formação;
- ➡ Refletir sobre os avanços e desafios vivenciados na prática pedagógica;
- ➡ Avaliar coletivamente o percurso formativo;
- ➡ Identificar contribuições da formação para a prática docente;
- ➡ Fortalecer a continuidade do uso pedagógico das tecnologias na perspectiva inclusiva.

2. Metodologia do Encontro

A culminância será conduzida com base na **avaliação formativa, na reflexão crítica e na valorização do protagonismo docente**, compreendendo os professores como sujeitos ativos na construção e transformação de suas práticas. O encontro prioriza a socialização de experiências, a escuta sensível e a análise coletiva do percurso formativo, reconhecendo que a formação continuada se consolida na prática e na partilha de saberes entre os pares.

3. Roteiro do Encontro (Cronograma Detalhado)

07h30 – 09h00 | Mostra Pedagógica: Socialização das Práticas

Atividade:

➡ Apresentação dos materiais produzidos ao longo da formação (uso de ferramentas como Canva, ChatGPT, Padlet, Pixton, Quizizz, WordArt.com, Khan Academy). Cada professor se organizará em grupo para apresentar:

- A proposta desenvolvida;
- Objetivo da atividade;
- Como a tecnologia foi utilizada;
- Estratégias inclusivas adotadas;
- Resultados alcançados;
- Desafios enfrentados.

09h00 – 09h30 | Roda de Conversa: Avaliação do Percurso

Questões norteadoras:

- ➡ O que mudou na sua prática pedagógica após a formação?
- ➡ Quais tecnologias você incorporou no seu cotidiano?
- ➡ Quais foram os maiores desafios enfrentados?
- ➡ Em que aspectos você percebe avanços na inclusão dos alunos?
- ➡ Como você avalia sua participação nos encontros?
- ➡ O que ainda precisa ser aprimorado?

Registro coletivo das principais reflexões.

09h30 – 09h45 | Intervalo

09h45 – 10h30 | Sistematização das Aprendizagens

Atividade:

 Construção coletiva de um painel digital com:

- Principais aprendizagens;
- Ferramentas exploradas;
- Estratégias inclusivas;
- Impactos na prática docente.

SUGESTÃO: uso do Padlet ou WortArt.com

10h30 – 11h00 | Avaliação Final da Formação

Atividade:

 Aplicação de instrumento avaliativo oral ;

 Avaliação coletiva sobre:

- Organização dos encontros;
- Relevância dos conteúdos;
- Aplicabilidade na prática;
- Contribuições para a inclusão;
- Sugestões para futuras formações.

🕒 11h00 – 11h20 | Planejamento de Continuidade

Atividade:

- ➡ Discussão sobre continuidade das práticas;
 - ➡ Proposição de criação de rede colaborativa entre os professores;
 - ➡ Definição de estratégias coletivas para manter o uso das tecnologias no cotidiano escolar.
-

🕒 11h20 – 11h25 | Encerramento

- ➡ Síntese do percurso formativo;
 - ➡ Agradecimentos;
 - ➡ Entrega simbólica de certificados
-

🕒 11h25 – 11h30 | Avaliação Final

- ➡ Participação nas atividades;
- ➡ Envolvimento nas discussões;
- ➡ Socialização das práticas;
- ➡ Avaliação coletiva do alcance dos objetivos da formação.

4. Referências

BEAUCLAIR, João. *Incluir é...* [poema]. Disponível em: <https://www.re-cantodasletras.com.br/poesias/xxxxxx>. Acesso em: 2 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Produto Técnico-Tecnológico (PTT), intitulado *Formação Continuada de Professores na Cultura Digital e para a Inclusão: uma proposta pedagógica centrada no protagonismo docente*, foi concebido com o propósito de contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica, considerando as necessidades reais apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa intitulada por: *Política de Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) na Rede Pública de Ensino de São Luís: uma análise sobre as contribuições para a melhoria da qualidade da educação*.

Os resultados desse estudo evidenciaram a necessidade de uma formação continuada que contemple, de maneira articulada, o uso pedagógico das tecnologias digitais e a perspectiva da educação inclusiva, de modo a responder às demandas emergentes do contexto escolar e às especificidades do trabalho docente na contemporaneidade.

Ao longo da elaboração deste Produto Técnico-Tecnológico, priorizou-se a construção de uma proposta formativa que incentivasse a participação ativa dos docentes, concebendo-os como protagonistas do processo de formação. Buscou-se, assim, fomentar espaços em que os professores pudessem refletir, dialogar com seus pares e mobilizar os saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais, contribuindo para a consolidação de uma formação ancorada na valorização dos saberes docentes e nas demandas concretas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada foi compreendida como um espaço de escuta, reflexão crítica e construção coletiva, orientado pela realidade vivenciada pelos professores. Tal compreensão encontra respaldo nos documentos oficiais como já evidenciado anteriormente, assim também como na literatura consultada, especificamente nas contribuições de Tardif (2014), ao evidenciar a centralidade dos saberes experienciais na constituição da prática docente, bem como Imbernón (2010), ao defender uma formação contextualizada, colaborativa e comprometida com a transformação da prática pedagógica. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de processos formativos que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também promovam o desenvolvimento profissional docente de maneira crítica, reflexiva e significativa.

A proposta formativa organizada em encontros buscou articular teoria e prática, promovendo momentos de socialização de experiências, análise crítica, uso pedagógico de tecnologias digitais e elaboração coletiva de estratégias didáticas inclusivas. Ferramentas como o Canva, o ChatGPT, bem como aplicativos voltados à

criação de jogos educativos, e entre outros, foram meios tecnológicos exploradas não apenas em sua dimensão técnica, mas, sobretudo, em seu potencial pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa e o atendimento à diversidade.

Os resultados esperados com a implementação deste produto apontam para o fortalecimento do protagonismo docente, contribuindo para a consolidação de uma formação continuada mais contextualizada às realidades educacionais vivenciadas pelos professores. Espera-se, ainda, o desenvolvimento da autonomia pedagógica e a ampliação do repertório metodológico dos docentes, especialmente no que se refere à integração crítica das tecnologias digitais e à promoção de práticas inclusivas.

Destaca-se, nesse contexto, que o uso das tecnologias, por si só, não assegura a aprendizagem, o que torna indispensável que sua incorporação esteja pautada em um planejamento pedagógico intencional, sustentado por processos de reflexão crítica e pela adequação às necessidades e especificidades dos estudantes. Dessa forma, reforça-se a compreensão de que a inovação pedagógica não reside apenas na adoção de recursos tecnológicos, mas, sobretudo, na maneira como estes são articulados às práticas docentes, em consonância com os objetivos educacionais e com a diversidade presente no contexto escolar.

Ademais, este produto reforça a compreensão de que a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, dinâmico e articulado às transformações sociais, demandando dos professores uma postura investigativa, crítica e aberta à inovação. Nessa direção, enfatiza-se a necessidade de que os conhecimentos construídos ao longo do processo formativo produzam efeitos concretos no trabalho docente, de modo que reverberem nas práticas pedagógicas e contribuam efetivamente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a presente proposta formativa contempla a criação de espaços destinados à elaboração de planejamentos coletivos, compreendidos como estratégias fundamentais para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os docentes. Tal iniciativa visa promover a troca de experiências, a construção conjunta de saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas, coerentes e alinhadas às demandas reais do contexto escolar.

Por fim, reconhece-se que este produto não se esgota em si mesmo, mas se configura como um ponto de partida para novas práticas, reflexões e investigações, onde a cultura digital se apresenta não apenas como um desafio, mas como uma possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa. Espera-se que sua aplicação possa suscitar outros desdobramentos, contribuindo para o avanço das discussões sobre formação docente, tecnologias digitais e educação inclusiva, bem como gerar contribuições para a melhoria da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

BARROS, Izeth. *Educação inclusiva e o uso das TDIC na educação básica: desafios para garantir a aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19)*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/1842>. Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 2 Jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais de formação continuada de professores. Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de Seção 1, pp. 103-106, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 7 fev. 2025.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, v. 8, 2022.

ALBUQUERQUE, Severino. Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI. Curitiba: Appris, 2021.

BRAGANÇA, Leonardo de Carvalho. *Tecnologias educacionais: possibilidades e desafios sob a perspectiva dos recursos educacionais abertos.* 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

JÚNIOR, Belmiro; BARROS, Ranyelle; SIMAS, Ana (org.). *Perspectivas teóricas sobre educação especial e inclusiva.* Belo Horizonte: Editora Poisson, 2023. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/individuais/Perspectivas_Educacao_Inclusiva/Perspectivas_Educacao_Inclusiva.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António (Org.). *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma. A formação de professores - Saberes da docência e a identidade do professor. R. Fac. Educ. São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez, 1996.

RODRIGUES, Gisele. *Tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino para o estudante público-alvo da educação especial.* 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-gisele-soncini-rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

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