

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ALFENAS/MG**

**2022**

**IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Área de Concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, na linha de pesquisa: Cultura, práticas e processos na educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helena Maria dos Santos Felício

**ALFENAS/MG**

**2022**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Chaves, Ivanilda Cabral da Costa.

A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental / Ivanilda Cabral da Costa Chaves. - Alfenas, MG, 2022.

152 f. : il. -

Orientador(a): Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Formação continuada de professores. 2. Ensino. 3. (Re) significação das práticas pedagógicas.. I. Felício, Helena Maria dos Santos , orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 15 de julho de 2022

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia UFU-MG

Profa. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior, em 15/07/2022, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Eliza Nogueira Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 15/07/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Camila Lima Coimbra, Usuário Externo, em 15/07/2022, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0772339 e o código CRC 704C9FA5.

Dedico esta pesquisa às pessoas pelas quais tenho profunda gratidão. A minha família e a Prof.<sup>a</sup> Sandra pelo constante incentivo. A meus pais Geraldo e Maria, por serem exemplo e apoio em meus sonhos e a Deus, por me conceder a graça da vida e a força necessária.

## AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho é, sem dúvida, a concretização de um sonho pessoal e profissional. Foram pouco mais de dois anos de muita luta para conciliar trabalho, estudo, cuidados com o lar e com a família. Sendo assim, agradeço especialmente:

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas;

À UNIFAL, por oportunizar nosso crescimento, pelas condições oferecidas e pelos ensinamentos proporcionados por seu corpo docente;

Aos professores do Programa de Mestrado, em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, cuja orientação mostrou-se contínua dedicação, competência e contribuição na realização desta pesquisa;

Aos meus familiares, cuja compreensão e apoio foram constantes, me acompanharam e torceram pela minha vitória em mais esta conquista;

Aos meus irmãos, parentes e amigos que, com palavras incentivadoras, me ajudaram a persistir nesta etapa de minha vida;

À Prof.<sup>a</sup> Sandra, colega de trabalho e amiga que, incansavelmente, sempre me incentivou a fazer o mestrado e, acima de tudo, acreditou em meu potencial;

Às professoras que compuseram a Banca Examinadora por ocasião da qualificação e defesa: Prof.<sup>a</sup> Dra. Camila Lima Coimbra e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira, pela leitura atenta, minuciosa e crítica do trabalho, pelas valiosas contribuições para a conclusão, caracterizando uma melhora qualitativa do mesmo;

Ao meu esposo que, por muitas vezes, se desdobrou em gerir as rotinas do lar para que eu tivesse mais tempo de dedicação aos estudos, após o dia de trabalho;

Aos meus filhos que, de longe e de perto, compreenderam as minhas ausências (que foram inúmeras) e a minha reclusão e distanciamento. Vocês auxiliaram-me de muitas formas, ainda que nem imaginem;

Aos meus pais amorosos Geraldo e Maria, pelo incentivo, apoio e carinho em todos os sentidos, nesta trajetória. Vocês são meus alicerces e fundamentais em minha vida, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores. O texto fundamentou-se em referenciais teóricos, de acordo com os postulados de Pimenta (2012); Benachio (2011) e Lima (2010); Tardif (2014); Formosinho e Araújo (2011); Libâneo (2004); Day (2001); Nóvoa (1999,2003, 2017); Garcia (1999); Imbernón (2009, 2010 e 2011); Nazar (2016); Araújo (2009); Freire (1996) e Demo (2009). A metodologia é de caráter construtivo-interpretativo, de cunho qualitativo-descritivo. A coleta das informações foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de um questionário estruturado, com 22 professores. Desse grupo, foram validadas três entrevistas semiestruturadas para as inferências e as discussões. Ao abordar a formação continuada de professores, em sequência à formação inicial, acredita-se que seja uma necessidade que se apresenta pela própria atividade profissional, que vai além da participação em cursos, em capacitações, em treinamentos, em palestras e em seminários esporádicos. Foi possível identificar que, tanto no questionário quanto nas entrevistas, os programas e as atividades desenvolvidos de modo contínuo pelas escolas e pela SEME são módulos, além das atividades proporcionadas pelas instituições parceiras. Por meio das entrevistas, percebemos que é possível (re)significar as práticas pedagógicas no ensino fundamental II, mas também há a necessidade de buscar outras formações além das que são ofertadas pelas escolas, pela SEME ou por outros órgãos/instituições. Findado este objeto de estudo, esperamos que a realização desta pesquisa possa contribuir com o cotidiano dos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores e que esta seja capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; ensino; (re) significação das práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The general objective of this research is understanding and analyzing the mechanisms of (re)signification of pedagogical practice of Elementary School II teachers, from the public education network of Alfenas (MG), those who participate in processes of continuing teacher training. The text was based on theoretical references, according to the postulates of Pimenta (2012); Benachio (2011); Lima (2010); Tardif (2014); Formosinho and Araújo (2011); Libâneo (2004); Day (2001); Nóvoa (1999, 2003 and 2017); Garcia (1999); Imbernón (2009, 2010 and 2011); Nazar (2016); Araújo (2009); Freire (1996) and Demo (2009). The data gathering was divided into two stages, the first consisted of the application of a structured questionnaire, with 22 teachers. From this group, three semi-structured interviews were validated for inferences and discussions. When approaching the continuing teacher training, following the initial one, one believes that it is a need that is presented by professional activity itself, which goes beyond participation in courses, qualifications, training, lectures and sporadic seminars. It was possible to identify, both in the questionnaire and in the interviews, that the continuing training programs and activities developed by the schools and SEME, are identified as modules, in addition to the activities provided by the partner institutions. Through the interviews, we realized that it is possible to (re)signify pedagogical practices in elementary school II, plus there is also a need to seek other training further those offered by schools, SEME or other agencies/institutions. Concluding this object of study, we hope this research may contribute to the daily life of the official spaces of Brazilian education, so there may be a new look at the continuing teacher-training education and then be able to promote an improvement of teaching work and of its pedagogical practice, (re)signifying it and creating favorable conditions for the transformation to take place.

**Keywords:** Continuing Teacher Training; Teaching; Pedagogical practice (re)signifying.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Localização de Alfenas em Minas Gerais .....	64
Imagem 2 -	Localização de Alfenas em relação a outras cidades do Sul de Minas .....	64
Imagem 3 -	Bandeira .....	65
Imagem 4 -	Brasão das armas .....	65
Imagem 5 -	Igreja Matriz São José e Dores .....	67
Imagem 6 -	Vista panorâmica de Alfenas .....	67
Imagem 7 -	Parque e Zoológico Municipal de Alfenas .....	68
Imagem 8 -	Ponte das Amoras .....	69
Imagem 9 -	Lago de Furnas .....	69
Imagem 10 -	Hospital Santa Casa .....	70
Imagem 11 -	Hospital Universitário Alzira Velano .....	70
Imagem 12 -	Hospital Imesa .....	70
Imagem 13 -	Tópico 1: Autoformação .....	89
Imagem 14 -	Tópico 2: Obrigatoriedade de formação .....	90
Imagem 15 -	Tópico 3: Oportunidades institucionais .....	91
Imagem 16 -	Tópico 4: Oportunidades individuais para o desenvolvimento profissional .....	92
Quadro 1 -	Caminho da pesquisa .....	75
Quadro 2 -	Tipos de formação continuada de que os professores investigados participam .....	88
Quadro 3 -	Núcleos de significação .....	96
Tabela 1 -	NPS .....	93

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação /Código Penal
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FCCE	Formação Continuada Centrada na Escola
FCP	Formação Continuada de Professores
FP	Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NPS	Net Promoter Score
PNE	Plano Nacional de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>Compreendendo a docência e a formação continuada de professores</b> .....	21
<b>2.2</b>	<b>Formação de Professores na Educação Básica</b> .....	26
<b>2.3</b>	<b>O que diz a literatura sobre a formação continuada</b> .....	35
<b>2.4</b>	<b>Docência e formação continuada nos anos finais do ensino fundamental</b> .....	42
<b>2.5</b>	<b>Reflexão e prática pedagógica</b> .....	47
<b>2.6</b>	<b>(Re)significando saberes</b> .....	57
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	62
<b>3.1</b>	<b>Caminhos que enveredam a metodologia de pesquisa</b> .....	62
3.1.1	Abordagem da pesquisa .....	62
3.1.2	Participantes e cenário de pesquisa .....	63
3.1.2.1	<i>Caracterização do município de Alfenas (MG)</i> .....	63
<b>3.2</b>	<b>Etapas para a coleta de dados e construção das informações</b> .....	72
3.2.1	Questionário estruturado .....	75
3.2.2	Entrevista semiestruturada .....	76
<b>3.3</b>	<b>Plano de análise</b> .....	78
<b>3.4</b>	<b>Considerações éticas</b> .....	81
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	83
<b>4.1</b>	<b>O processo de coleta das informações via questionário estruturado</b> .....	83
4.1.1	O que os dados dos questionários nos revelam .....	84
<b>4.2</b>	<b>O processo de coleta das informações via entrevista semiestruturada</b> .....	94
4.2.1	O que os dados das entrevistas nos indicam .....	95
4.2.1.1	<i>Núcleo 1: Atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização</i> .....	96
4.2.1.2	<i>Núcleo 2: A voz e a vez dos professores</i> .....	106
4.2.1.3	<i>Núcleo 3: A formação continuada como processo de superação das dificuldades</i> .....	111

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---

Na história da educação escolar, o professor sempre ocupou um lugar de destaque em função de sua ação, pois é considerado o protagonista no referido processo e, conseqüentemente, de mudança social, tendo em vista um discurso o qual afirma ser a educação um elemento primordial de transformação social. Por essa razão, é primordial se ter consciência do lugar e do papel que esse profissional representa no contexto histórico-social.

Em décadas passadas, a figura do professor era tida como “sagrada”. Ele era visto como o missionário, responsável pela formação dos sujeitos, no que diz respeito ao conhecimento, ao caráter e aos costumes adequados à sociedade. As famílias atribuíam a ele total confiança, uma vez que era na escola, por intermédio da ação docente do professor, que seus filhos realizariam mudanças e ascenderiam socialmente.

Sendo assim, seu papel era fundamental dentro da escola e se refletia em toda a sociedade, pois ele era um agente ativo na formação de cidadão e tinha influência para orientar e para motivar seus estudantes desde o primeiro contato com a escola, como reconhece Nóvoa (1999, p. 18), ao afirmar que “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação”.

Como protagonista da escolarização, o professor ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um mediador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na efetivação das propostas. É o mediador no processo de construção do conhecimento que se materializa nas ações de ensino e de aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas que atuam direta e indiretamente na vida de cada pessoa.

Temos consciência de que o conhecimento significa um legado da humanidade, uma forma de compreender determinada situação e o mundo, que se modifica de acordo com as transformações pelas quais passa a sociedade. É com esse conhecimento que o professor trabalha, pois essa profissão requer, ainda, muito esforço, preparo, pesquisa e tempo de dedicação. O professor, como protagonista da própria profissionalização, conduz, acompanha e compartilha tais conhecimentos. Sendo assim, contribui para o crescimento dos estudantes, sendo cuidadoso com estes, aberto a sugestões e, conhecedor da necessidade de cada educando, estabelecendo uma parceria na qual ambos aprendem e crescem.

Atualmente, com o avanço e com o acúmulo da produção científica no campo da profissionalidade docente, o papel do professor continua por assumir especial relevância, pois é dele a responsabilidade ética de “dar vida” ao processo de ensino e de aprendizagem, no momento de sua ação profissional. Cada professor, especializado em uma área de conhecimento, tem a função de mediar a construção do conhecimento por parte dos estudantes, por intermédio de ações pedagógicas que tornem esse processo didático, compreensível, flexível, prazeroso e significativo. No entanto, para que isso se torne possível em um movimento crescente, espera-se que os professores invistam, cada vez mais, em processos de formação continuada, uma vez que a profissão docente é dinâmica e exigente.

Acredita-se que a formação continuada de professores seja uma necessidade que se apresenta pela própria atividade profissional, que vai além da participação em cursos, em capacitações, em treinamentos, em palestras e em seminários esporádicos. No entanto, a complexidade do cotidiano escolar e da relação que se estabelece entre professores e estudantes apresenta necessidades e demandas que, muitas vezes, essa modalidade de formação, não se mostra suficiente.

A falta de alinhamento entre a teoria da formação inicial e a prática do dia a dia na escola é um problema que os cursos não dão conta de resolver. O trabalho de formação – tanto inicial quanto continuada – é uma peça essencial para a qualidade das aprendizagens dos estudantes e da profissionalidade do professor.

Entendemos que a formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além de reflexão sobre a prática. Isso pode se dar no trabalho pedagógico realizado na própria escola e por meio de programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou mesmo por parcerias com instituições de ensino superior, quando houver no município, muito embora não seja uma realidade na maioria das localidades.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores e tem muito a oferecer, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os estudantes na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

(Re) significar a ação pedagógica resulta em reconhecer o processo pedagógico como algo dinâmico, em que não somente os conteúdos, mas também as práticas pedagógicas podem ganhar um novo sentido e ser reinventadas, por meio da adequação, da contextualização, da

aplicabilidade, da significação e da linguagem clara e precisa, o que configura a docência como uma atividade que pode estar em constante transformação, em constante processo de “tornar-se”.

Nesse processo de “tornar-se” professor, a criticidade é um elemento importante, pois não se pode trabalhar com a existência de um saber pronto, sendo indispensável que o professor esteja predisposto a aceitar a ideia de inacabamento. Essa ideia de inacabamento, de inconclusão, é própria da experiência vital.

De acordo com Flores (2012), *apud* Flores; Carvalho e Silva, (2016, p. 63), “a construção da identidade profissional é central no processo de ‘tornar-se’ professor, uma vez que influi na forma como aprendemos e nos desenvolvemos profissionalmente”.

As práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar, para potencializar e para interpretar as intencionalidades educativas, voltadas à mediação de conteúdos em que o cotidiano escolar é o principal referencial, revelando a relação de compromisso do professor para com seus estudantes e para com a educação.

É sabido, entretanto, que o professor precisa estar instrumentalizado para o exercício de sua prática pedagógica, mas também é sabido que esta instrumentalização se constrói pelas trocas, pelos novos conhecimentos.

Ressaltamos, entretanto, que o sentido do termo “instrumentalizado/instrumentalização” não é no sentido de o professor estar aparelhado e, estando aparelhado, estará apto a ser professor, mas, sim, no sentido de os professores terem condições mínimas de trabalho, que possam contar com bons materiais didáticos, com boa infraestrutura nas escolas, com valorização de seu trabalho, entre tantos outros afins. Entendemos, ainda, que, para o exercício da docência, não basta o domínio técnico a ser aplicado, mas também considerar o conhecimento científico, filosófico, sociológico, econômico e psicológico, para a formação docente.

Entendemos que esses conhecimentos, não podem ser desconsiderados da educação e da formação do professor, seja ela inicial ou continuada, mesmo diante do contexto que estamos vivenciando de avanços e de retrocessos na educação, da educação infantil até a educação superior.

Tal contexto infere-se aos avanços e retrocessos no campo da formação de professores, os quais são resultados de uma série de fatores sociais, econômicos, culturais e, principalmente, políticos.

A título de exemplo, podemos citar como avanço o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura de 2800h (Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002) para 3200h e a

duração de 3 para 4 anos dos cursos também representa um avanço (Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015).

O retrocesso é quanto ao Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019) em que podemos citar a ruptura no conceito de docência, reduzindo o ato de ensinar, negando todos os avanços decorrentes de muitos estudos, de muita luta em prol da melhoria da formação de professores e da educação. Outrossim, tal Parecer reduz a formação do curso de pedagogia à gestão escolar.

Assim, quando o meio inquieta, depara-se com questões que não têm resposta e tem-se o anseio por obtê-las e dúvidas vão surgindo. Refletir acerca das (re)significações nela possíveis implica reconhecer que há significados nela presentes que podem ser questionados e reajustados, assumindo novos contornos.

A escolha pelo tema, título desta pesquisa, deve-se à minha história de vida pessoal e profissional. Acredito que minha relação com a educação esteja bastante atrelada às experiências que tive desde meus primeiros anos de idade.

Filha de uma dona de casa, de um pequeno produtor rural, aluna de escola pública desde o início da escolarização e pertencente à zona rural, do município de Campo do Meio/MG, estudei até a antiga 4ª série em um ambiente que me era muito familiar, bem como para meus colegas de escola.

Tivemos duas professoras por quem todos os educandos e moradores daquele município tinham muito respeito e admiração, pois a grande maioria deles aprenderam as primeiras letras e a grafia de seu nome com estas professoras, D<sup>a</sup>. Célia e D<sup>a</sup>. Aparecida. Saudosas e estimadas por todos, nos deixaram profundas marcas de professoras referência, por tamanha sabedoria e apreço com seus alunos.

Na 5ª série, hoje 6º ano do ensino fundamental II (EF II), tínhamos que percorrer, a pé, quase 9 quilômetros diários para estudarmos e, quando do Ensino Médio (EM), por ser oferecido apenas no período noturno na cidade de Campo do Meio/MG e não contarmos com transporte público, tínhamos que pernoitar em casa de parentes para que pudéssemos completar a Educação Básica (EB). Quanto aprendizado e histórias temos desse período que nos fez crescer e amadurecer como seres humano em constante (re)construção.

Particularmente, eu sempre tive dificuldades quanto ao aprendizado e, até mesmo pela dificuldade de sair da zona rural para ir estudar na zona urbana, como muitos, reprovei algumas vezes. Quando concluí o EM, logo me casei, me mudei para Alfenas (MG), adiei o sonho de continuar estudando, tive meus três filhos maravilhosos. Em 1998, participei de um processo

de seleção para trabalhar em uma Instituição de Ensino Superior (IES), sendo selecionada e mantido o vínculo trabalhista até a atualidade.

Em 2004, decidi retornar aos estudos, prestando o processo seletivo para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual fui aprovada e iniciei em 2005.

Por meio de uma atividade avaliativa da disciplina de “Biologia Educacional e Saúde”, no primeiro período do curso de graduação em Pedagogia, o tema de nosso trabalho bimestral tornou-se um projeto de extensão, no qual o denominamos “Projeto DST/AIDS”. A partir dele, firmamos parceria com alunos do curso de Medicina, cuja orientadora era docente nos dois cursos. Como extensionista, fui a coordenadora do projeto; apresentamos vários trabalhos; proferimos palestras em escolas da EB e em empresas através da SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidente no Trabalho); participamos de Feiras e tudo foi muito válido até a conclusão do curso em 2007 quando me desliguei do projeto.

Em 2008, ingressei na primeira turma do curso de especialização em Pedagogia Empresarial na mesma IES com a qual mantenho vínculo como colaboradora. Após a conclusão desse curso, me dediquei apenas ao trabalho e, em 2019, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico, na UNIFAL/MG, no qual fui aprovada para o início em 2020.

Devo ressaltar o grande incentivo de minha colega de trabalho e líder do setor no qual atuo desde 2001, na mesma IES em que ingressei em 1998, Profa. Sandra Remondi que, além de uma profissional de exímia competência, mostrou-se uma grande amiga e encorajadora para que eu fizesse o Mestrado, além de acreditar em meu potencial como profissional nas atividades que ainda hoje exercemos, de avaliação e de autoavaliação institucional.

Como as minhas primeiras referências de professoras marcaram grandemente o início da minha escolarização, cuja profissionalidade era fonte de inspiração; a experiência como aluna na graduação, bem como as observações através de relatórios de avaliação institucional que fazem parte de minha rotina de trabalho, acrescida com a minha inquietação em investigar a (re)significação das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada, nasceu do anseio *a priori* muito particular. Primeiro, em descobrir a efetividade da formação continuada dos professores por perceber que esta tem sido abordada em vários discursos oficiais para a discussão de questões educacionais, visando à melhoria da prática pedagógica.

Segundo, embora eu não tenha a vivência de sala de aula e atue como secretária e membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), tempo de dedicação exclusivo em uma IES

privada, em minha graduação no curso de Pedagogia, a participação em estágio curricular obrigatório e no projeto de extensão, fez surgir a inquietação em descobrir como os professores (re)significam aquilo que constroem quando participam de processos de formação continuada.

Embora a formação continuada seja uma prática que acompanha os professores em todos os níveis do ensino, foi preciso delimitar a fase do ensino devido a sua abrangência. Sendo assim, optamos pelo EF II, pelo fato de existirem poucos estudos que tratam deste nível de ensino.

Outra motivação do desenvolvimento desta pesquisa<sup>1</sup> e o aprofundamento teórico sobre o tema, justifica-se, ainda, por questões de ordem profissional, em função do desejo de melhorar o enquadramento funcional, de dominar a escrita científica e de me tornar uma pesquisadora, pois, como afirmam Santos Filho e Gamboa (2007, p. 31) e Laville e Dionne (1999, p. 96), “os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas”, pois “o pesquisador tem gosto por conhecer”.

Diante disso, a realização desta pesquisa tornou-se importante para perceber como os professores se apropriam daquilo que constroem nos processos de formação continuada e quais são seus reflexos para aprimorar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria do ensino.

Esperamos que esta pesquisa possa responder aos nossos anseios pessoais e profissionais, bem como contribuir para os processos de planejamento, de definição e de implementação de políticas de formação continuada.

Pelo exposto, há a necessidade e se torna relevante o desenvolvimento desta pesquisa, para que as ações formativas possam realmente contribuir para as práticas pedagógicas; para uma educação pública de qualidade e para auxiliar os professores a estarem juntos, fortalecidos e seguros para atuarem na escola, reinventando-a, redefinindo e (re)significando-a, em simultâneo, pois quanto maior o preparo dos professores, maiores serão as possibilidades de atribuir um novo significado às práticas pedagógicas.

Esclarecemos que o preparo dos professores a que nos referimos não é no sentido de colocar todo o peso e responsabilidade sobre os seus ombros, e que, participando de processos formativos, vá resolver todos os problemas que enfrentam no dia a dia, pois é sabido que há uma série de outros condicionantes, tais como os de ordem econômica, social, salarial, cultural, regional, para que se consiga alcançar as metas e os resultados estabelecidos para dar conta do currículo escolar.

---

<sup>1</sup> De acordo com Sacristán (2013), “pesquisa é um esforço por tornar melhores as coisas e fazer com que o momento da mudança não nos pegue de adormecidos”. SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 478.

Sendo assim, a construção desta problemática de pesquisa partiu de uma revisão de literatura, que foi essencial para se iniciar o aprofundamento deste objeto de estudo. A partir dela, buscamos nos familiarizar com alguns autores que discutem esta temática que nos dispusemos a pesquisar.

Por entender que é dentro da escola que o professor aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano, ao buscar contato com a produção científica existente, evidenciadas por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)<sup>2</sup> e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>, observamos que o tema “Formação Continuada de professores” é vastamente explorado.

Encontradas as produções existentes nesse campo da formação continuada de professores, definimos refinar a busca das publicações dos programas de mestrado e de doutorado, dos últimos três anos e selecionamos os autores Alfonsi (2018), Fortunato (2018) e Brazier (2017), pois nos chamaram a atenção por se mostrarem relevantes para dialogar com este estudo.

A *priori*, as análises postuladas das produções científicas dos autores como Brazier (2017), no primeiro momento, foi no sentido de ser uma das primeiras leituras de uma produção científica da Universidade na qual buscamos ingressar como pesquisadora, onde procuramos identificar os elementos de uma dissertação de mestrado e como se dá a escrita científica. No segundo momento, para verificarmos se havia similaridade com o que buscamos verificar em meu objeto de pesquisa.

Alfonsi (2018) foi outra pesquisa analisada, a qual contribuiu para verificar que os processos formativos passam por uma lógica das políticas públicas relacionadas à formação, da melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, promover a transformação do ensino e, nessa perspectiva, “a educação não pode parar de se transformar” (BRAZIER, 2017, p. 154).

A obra da autora supracitada, além de tratar a formação continuada de professores, os sujeitos pesquisados foram professores do ensino fundamental II, a qual tem certa similaridade

---

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) é o órgão criado pelo Ministério da Educação, responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

<sup>3</sup> O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e de dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

com o que nos propomos dissertar. Por sua vez, a autora Fortunato (2018) pesquisou a formação continuada de professores da educação infantil (EI), cuja contribuição foi no sentido de captar os olhares das professoras sobre a formação continuada em perceber o refletido nas práticas pedagógicas.

Tendo em vista a complexidade da formação continuada de professores no contexto educacional, buscamos também contato com os postulados teóricos de alguns autores renomados para fundamentar esta pesquisa, pelo fato de muitos deles serem teóricos de base que apresentam coerência com o objeto de estudo. Chegou-se a eles através de busca de autores que discutissem a formação continuada de professores, bem como pela indicação da orientadora da pesquisa.

*A priori*, no referente à literatura nacional, foram escolhidos os trabalhos de Pimenta (2012); Benachio (2011) e Lima (2010). Da literatura internacional, foram eleitos os trabalhos de Tardif (2014); de Nóvoa (1999); de Garcia (1999) e de Imbernón (2009, 2010 e 2011). Considerando a natureza e a grandeza do trabalho, contamos com o apoio de outros autores que nos auxiliaram na explicitação das ideias defendidas.

As contribuições dos autores selecionados foram tecidas no decorrer do objeto de pesquisa, com os quais podemos concordar ou não, ao confrontar e discutir com os resultados das informações coletadas com os professores dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG).

Ao ter chamado a atenção desta pesquisadora e identificadas as contribuições das produções científicas e das ideias dos postulados teóricos desses autores, no tocante à formação continuada em sequência da formação inicial, no sentido de melhorar e (re) significar as práticas pedagógicas, ao se aprofundar em tais leituras e observar que nas investigações das produções científicas realizadas, notou-se que é recorrente a inquisição de alguns elementos principais dos participantes, além das informações pessoais como idade e sexo, são também a carreira no magistério, a jornada de trabalho, a existência/inexistência de formação continuada na escola em que atuam, a trajetória de sua formação continuada e o que eles gostariam de discutir/estudar nos processos de sua formação continuada.

Diante disso, muitas inquietações foram se colocando e, à proporção que avançávamos em tais leituras, maiores eram os questionamentos: o que é feito a partir dessas investigações? Qual o significado que os professores dão ao ensino e à aprendizagem a partir da formação continuada de que participam? Como a formação continuada contribui para suas práticas diárias? O que os professores entendem por formação continuada? Como os professores compreendem que os processos de formação continuada podem ou não gerar algum impacto

em sua prática pedagógica? Que impactos são esses? De que maneira os estudantes se beneficiam dessa formação?

Nesse contexto, o problema central que pretendemos responder com este estudo é:

**Como são (re)significadas as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada<sup>4</sup>?**

Espera-se que este estudo possa contribuir com o cotidiano dos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada e que esta seja capaz de criar condições favoráveis para que a transformação aconteça.

A partir do exposto, fica claro como é indispensável o desenvolvimento desta pesquisa, por julgar que poderá contribuir, de forma favorável, para um processo de reflexão sobre o papel do professor em atribuir novos significados à sua prática pedagógica.

Dessa maneira, tendo em vista que é imprescindível que o professor transponha para a sua prática cotidiana os conhecimentos que constrói quando participa de processos de formação continuada, parto da hipótese de que seria possível um trabalho de formação continuada de professores que fizesse sentido e que promovesse uma (re)significação da prática pedagógica aos professores do ensino fundamental II. Não acreditamos em qualquer formação, mas, sim, numa formação que parta da necessidade do contexto no qual o professor está inserido, do conhecimento que cada professor já tenha acerca do assunto, que ele tenha voz na decisão de escolha dos processos formativos; que os professores não apresentem dificuldades em relacionar a formação continuada com sua prática pedagógica, que contem com condição estrutural em termos de recursos financeiros, humanos e físicos para que a formação continuada aconteça e para que ofereça subsídios para a (re)significação da prática pedagógica, nos anos finais do ensino fundamental.

Com base nessa hipótese, traçam-se os objetivos.

Partindo do pressuposto de que, “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12), esta pesquisa tem por objetivo geral, compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do ensino

---

<sup>4</sup> O destaque apresentado na questão é de opção desta autora, pois se trata da questão que fundamenta toda a pesquisa desenvolvida neste trabalho.

fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores, tendo em vista a melhoria do ensino.

Os objetivos específicos são:

- a) mapear e caracterizar as ofertas de formação continuada a que os professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), têm acesso;
- b) traçar o perfil dos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de formação continuada;
- c) conhecer a concepção dos professores sobre a formação continuada e sua compreensão para a prática pedagógica;
- d) perceber como os professores concebem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada.

Assim, o presente estudo está organizado em três capítulos.

No capítulo I, apresento uma contextualização da docência, da formação de professores, das políticas educacionais e formativas, a reflexão sobre a prática pedagógica e a (re)significação do saber, tendo por base os autores Flores e Coutinho (2014); Flores, Carvalho e Silva (2016); Day (2001); Pimenta (1996, 2006, 2012); Franco (2006); Formosinho; Machado e Mesquita (2015); Formosinho e Araújo (2014); Nóvoa (2017); Libâneo (2004); Oliveira (2016); Mühl e Esquinsani (2004) entre outros, que trabalham essas questões da contextualização da formação continuada, da identidade e da profissionalidade do professor, sendo este um intelectual transformador e elemento-chave do processo educativo.

O percurso metodológico está apresentado no capítulo II, onde descrevo os caminhos metodológicos que me levaram a conhecer como os professores (re)significam aquilo que constroem quando participam de processos de formação continuada de professores.

No capítulo III, intitulado “resultados e discussão”, em que apresentamos primeiramente as informações coletadas via questionário estruturado, onde buscamos trazer todos os elementos das informações coletadas. Após, trazemos as reflexões e as inferências do processo de coleta das informações via entrevista semiestruturada, de acordo com a análise construtivo-interpretativa que nos revelou três núcleos de significação: “atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização”; “a voz e a vez dos professores” e “a formação continuada como processo de superação das dificuldades”.

Há, ainda, além dos capítulos mencionados, uma parte dedicada às considerações finais. Nesse momento, buscamos uma retomada dos elementos que foram apresentados ao longo da pesquisa-trabalho, visando à reiteração das concepções conceituais assumidas ao longo do estudo.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

---

Neste capítulo, procuramos organizar um panorama sobre as concepções da formação continuada de professores, constituído por uma pluralidade de vozes, com variados enfoques, que defendem aspectos diversos da profissão, dos sentidos e dos significados, como podemos observar nos estudos de Pimenta (2012); Benachio (2011); Lima (2010); Tardif (2014); Formosinho e Araújo (2011); Libâneo (2004); Garcia (1999); Imbernón (2010 e 2011); Nazar (2016); Araújo (2009) e Demo (2009), citando apenas alguns deles.

### 2.1 Compreendendo a docência e a formação continuada de professores

O docente<sup>5</sup> é aquele que ensina ou que desenvolve atividade profissional relacionada com o ensino. A palavra docente provém do termo latim *docens*, que, por sua vez, deriva de *docēre* (“ensinar”). Na linguagem cotidiana, o termo docente geralmente é usado enquanto sinônimo de professor ou de mestre. O docente é a pessoa que ensina uma determinada ciência ou arte.

Neste trabalho, definimos a docência como uma profissão porque, como as outras, apresenta uma base de conhecimentos capaz de descrever o que é preciso fazer para se obter um ensino efetivo, com padrões e com critérios definidos de uma prática eficaz.

Definimos como ensino efetivo aquele exercido em espaços ou em instituições educativas onde é compartilhada a sabedoria acumulada ao longo do tempo. Entretanto, mais recentemente, a educação a distância ou remota vem ganhando espaço na educação. Por não se tratar do foco deste estudo, não iremos aprofundar sobre essa modalidade de ensino.

Quanto à definição de uma prática eficaz, entendemos que são as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no dia a dia de suas aulas, para garantir que seus alunos cheguem ao final do ano sabendo o conteúdo esperado. Citando alguns exemplos, podemos destacar a promoção da colaboração dentro da escola e na sala de aula; a criação de mecanismos de avaliação para entender por que os alunos aprendem determinado conteúdo ou não, bem como a reflexão, pelo professor, sobre a sua experiência pessoal compartilhada entre colegas, inclusive uma reflexão global sobre sua vida.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, Fontoura (2016) destaca que:

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>> Acesso em 10 dez 2020

o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo, que pode ser individual e/ou coletivo, mas que preferencialmente se contextualiza no local de trabalho docente – a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências, tanto formais como informais (FONTOURA, *apud* FLORES; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 144).

Entendido como um profissional que atua individual ou coletivamente, observamos que a docência está presente em todos os níveis de escolaridade, da educação básica à educação superior, podendo exercer seu trabalho no ensino público ou em instituições privadas.

A palavra docente, enquanto substantivo, quer dizer professor, mestre, formador, educador, lente. Enquanto adjetivo, docente se refere a qualquer coisa relativa a professor, como corpo docente e avaliação docente. Por uma questão de padronização da palavra “docente”, neste trabalho, optamos pela nomenclatura “professor”.

Por formação, concordamos com Coimbra (2020, p. 623), quando destaca que “a formação é compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira”. Concordamos, ainda, quando essa educadora destaca que “a docência não pode ser considerada missão, vocação ou qualquer outro termo que distancie da profissionalização”.

A mesma autora destacou em outra produção que

a formação é atravessada por mudança, a formação implica movimento permanente, parte do caminho humano em busca de uma expectativa profissional, neste nosso caso, o/a profissional professor/a (COIMBRA, 2020, p. 5).

Esses argumentos inferem-nos que a formação do professor não se limita ao término da graduação (formação inicial). Ela acompanha toda a trajetória do professor, sendo necessário atuar e refletir sobre a prática.

Constatamos que a atividade dos professores, nos dias atuais, vem sendo umas das profissões mais exigidas, com crescentes desafios e responsabilidades, em meio à falta de remuneração considerável, ao aumento das responsabilidades impostas ao professorado, bem como aos crescentes papéis sociais da escola, dentre outros fatores e aspectos determinantes na situação atual do professor.

Diante disso, Tardif (2014) compreende que é necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-

fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele se estrutura e orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

A pandemia provocada pelo COVID-19<sup>6</sup> e a adoção de medidas de distanciamento social e de interrupção das aulas, por causa da emergência sanitária, fez com que professores trocassem os quadros e as carteiras escolares pelas telas de computadores e pelos aplicativos digitais, fazendo com que continuassem se reinventando, pois a pandemia rompeu com a normalidade no mundo todo, com a suspensão das atividades educacionais presencialmente.

Essa pandemia se instaurou no país em meados do mês de março de 2020, quando as atividades tiveram que ser remodeladas e ainda estão sofrendo profundas transformações contingenciais, cujo fim último não sabemos quando termina nem as efetivas cicatrizes que ficarão na sociedade.

Para o professor que atua como uma fonte de ciência para os estudantes, deixando que estes possam saciar sua sede de sabedoria, está sua própria condição de professor que se viu na iminência de ter que trabalhar na modalidade *on-line*, de aprender algo que nunca foi desenvolvido ao longo de sua vida, tendo que encarar a tecnologia em curto prazo e saber, ainda, buscar seus alunos para as aulas remotas.

Outrossim, são apontados como maiores desafios no trabalho dos professores no período de afastamento social, a dificuldade em lidar com as novas tecnologias, com computadores e com equipamentos de filmagem ou com a ausência deles, dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos e a falta do contato direto entre professores e alunos.

Nessa luta constante, ainda vemos que os professores convivem com o pouco reconhecimento de seu valor profissional, recebendo baixos salários, muitas vezes necessitam ter dois ou três empregos para conseguirem manter-se financeiramente. Não obstante, com uma carga de trabalho muito puxada, ao chegar em casa, têm ainda que lidar com a família, com filhos, com cônjuges, e com as obrigações referentes a estes.

Sendo assim, entendemos que o cotidiano do professorado mudou e os professores têm tentado se ressignificar. Assim esperamos e, ora estão em local de destaque, ora estão na luta e na busca de conhecimentos, refinando saberes.

---

<sup>6</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. [...] Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>> Acesso em 12 jul 2020.

Tardif (2014) parece ter uma preocupação explícita em elucidar o que entende por "saberes". Para esse educador,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. [...] os professores se apoiam no saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola, o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou continuada; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (TARDIF, 2014, p. 36 e 297).

De acordo com a elucidação do autor, entendemos que os professores possuem um saber original, oriundo do próprio exercício profissional e de sua experiência de vida, ou seja, matéria de seu trabalho educativo e de sua qualificação profissional.

Entretanto, conforme Pretto (2002, p. 125), “enquanto não tivermos uma política educacional que considere o professor e a professora diferentes entre si e de todos, elementos-chave de todo o processo, não adianta distribuir parâmetros, computadores, livros e parabólicas”. O autor pondera que

precisamos de professores bem pagos, com escolas equipadas e, principalmente, conectadas, para, em rede, articulando-nos uns com os outros, montarmos uma verdadeira cruzada de transformação educacional em nosso país. Mas isso deve ocorrer com a atualização de projetos e com políticas que fortaleçam os locais e as regiões, não com projetos elaborados por especialistas iluminados e distribuídos em broadcasting para o conjunto de brasileiros que está na escola e fora dela (PRETTO, 2002, p. 126).

Muitos romantizam a docência, percebendo o professor como um ser inovador e capaz de fazer seu trabalho de forma a contemplar todas as necessidades e responsabilidades depositadas em suas obrigações e deixam a seu cargo todas as responsabilidades da educação.

De acordo com Day (2001),

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira, nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos (DAY, 2001, p. 16).

Evidentemente, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores dependem de suas vidas pessoais, profissionais, das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam sua atividade docente, bem como tempo de estudo, motivação, tempo de dedicação a formação continuada.

Entendemos que a formação continuada não é responsável por sanar todos os problemas da educação. Só a formação não basta, pois ela, por si só, não é a resposta para a qualidade da educação. O objetivo da formação continuada é estabelecer momentos de reflexão entre os professores, momentos de interação e de atualização, em virtude das mudanças que ocorrem na prática pedagógica, além de buscar soluções para essas mudanças.

No contexto atual, não se nega que os professores se encontram desmotivados e, em um momento crítico, de falta de material pedagógico nas escolas, de estruturas precárias, de salários atrasados, estes são apenas alguns dos inúmeros problemas que fazem parte do cenário educacional e tornam a formação continuada algo distante. Porém percebe-se que muitos profissionais ainda buscam por essa formação para favorecer sua prática pedagógica.

Sabe-se também que a aula se inicia muito antes mesmo de o professor entrar na sala de aula e esta não termina assim que o professor sai da sala, perdura por muito e muito mais tempo do que se possa imaginar, pois, às vezes, nem tudo o que é planejado acontece, nem tudo o que se imagina se realiza. Muitas vezes, ao se deparar com a realidade em sala de aula, é necessário criar estratégias diferentes de ensinar, de pesquisar, de criar e de fazer.

Sendo assim, o professor não se limita apenas à execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, tem essa categoria de ser e de exercer o trabalho de intelectual, pois assume suas responsabilidades pedagógicas e políticas, atua como um intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento mais significativo e emancipador.

Entendemos que as condições básicas para o trabalho intelectual do professor é a capacidade que ele tem de conduzir os processos pedagógicos para a formação de uma consciência crítica àquela que recebemos como herança social de todos os períodos históricos, homogeneizando a concepção de mundo caracterizada pelo senso comum, elevando o nível intelectual das massas, desenvolvendo uma concepção de mundo que seja coerente, articulada para que se torne hegemônica.

Que, no trabalho como intelectual, o professor possa construir suas aulas utilizando conteúdos curriculares para além dos ditos tradicionais, utilizando os conhecimentos historicamente herdados pela humanidade a partir de uma reflexão crítica sobre tais conteúdos, entrelaçando o conhecimento científico com o popular.

Mas afinal, o que é ser “professor”? Entendemos que o professor é um profissional relacionado à educação, por isso, sempre estará preparando, planejando, se reinventando, ministrando suas aulas e também atuando como um cidadão, como um profissional humano.

De acordo com Menslin e Hobold (2014),

O professor é um profissional que se encontra mergulhado numa comunidade, compartilhando saberes já existentes e construindo novos saberes numa relação interativa interpessoal e intrapessoal (MENSLIN; HOBOLD, 2014, p. 507).

Entendemos que o professor, como um profissional, necessita de fundamentação política e teórica, além de estar refletindo, continuamente, sobre a própria prática. Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. Sabemos, entretanto, que existem dificuldades e desafios tortuosos, mas, ao mesmo tempo, ainda há várias razões para valorizar esse profissional.

De acordo com Pimenta (1999, p. 18), a identidade do professor é “um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ou seja, o espaço e o que faz parte dele contribuem para a significação do ‘eu’. Isso permite pensar que, em vez de seguir exemplos de educação formal, deve-se olhar para a educação atual, e, por meio dela, refletir sobre as práticas, tendo em vista os objetivos educacionais emancipatórios e a nova geração de estudantes. Ser professor é assumir-se como tal e no papel de formador de outros sujeitos.

Ciente da situação de um país como o Brasil com tantas situações de desigualdades, ser professor, portanto, não se resume em aplicar as técnicas de ensino ao conteúdo escolar, pois ele é também um cidadão, que, pelo menos teoricamente, prepara outros cidadãos, humanizando os indivíduos para exercer sua cidadania.

Embora a formação continuada não seja o fim em si mesmo e, por si só, não consiga resolver todos os dilemas da educação, tais como as dificuldades que o professor enfrenta no dia a dia para a sua profissionalidade, sejam elas, sociais, culturais, econômicas, dentro ou fora de sala de aula, ocorre que a formação continuada de professores não é algo novo, foi institucionalizada no século passado, na maioria dos países, mas ainda se constitui fonte de debate para muitos educadores.

Sendo assim, a formação continuada de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil, um assunto que discutiremos sucintamente no próximo tópico.

## **2.2 Formação de Professores na Educação Básica**

A educação é um direito social de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9394, de 1996. A LDB sistematizou a educação do país em níveis, etapas e modalidades educativas.

A Seção I do Capítulo III da Constituição de 1988, intitulada “Da Educação”, define os pontos mais cruciais da educação em relação aos sistemas de ensino, aos deveres do Estado, aos recursos públicos destinados à área e aos seus objetivos, que de acordo com art. 205 são: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entre as definições mais importantes dessa seção, estão os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado (art. 206) e as responsabilidades que o Estado deve exercer em vista de assegurar a efetivação do seu compromisso com a educação (art. 208).

No que se refere à organização em níveis, a LDB dividiu a educação em duas competências de ensino: o Básico e o Superior. A educação básica está entre os objetivos de Educação para Todos da UNESCO<sup>7</sup>, que defende o acesso à educação obrigatória e de boa qualidade para todos. A Educação Básica (EB) é formada por três grandes etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, o início e o fundamento do processo educacional. Atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. É uma etapa escolar obrigatória no país para crianças de 4 anos, sendo facultativo o ingresso nos anos anteriores.

A etapa do ensino fundamental é a mais longa da educação básica. Com nove anos de duração, essa fase de escolarização atende a estudantes entre 6 e 14 anos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa etapa escolar “terá por objetivo a formação básica do cidadão”, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Já o Ensino Médio, é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos para estudantes de 15 a 17 anos. Além dos diferentes níveis e etapas da educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação também preconiza a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Especial.

---

<sup>7</sup> Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

A LDB também determinou que os currículos da educação infantil, fundamental e médio tenham uma base nacional comum, porém, respeitando as diversidades de cada região, dividiu melhor as competências entre as esferas governamentais, pôs fim à obrigatoriedade do vestibular como única forma de ingresso na universidade, trouxe as creches para o sistema educacional, estimulou novas modalidades de ensino, como a educação a distância e determinou a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação.

Quanto à atuação dos professores na educação básica, no Título IV (dos profissionais de educação) da referida Lei (9.394/96), traz em seu Art. 62 e 62-A:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

É mister destacar, de acordo com essa referência, que é evidente a necessária articulação entre União, Estados, Municípios e Instituições formadoras, para que se avance em prol de uma política comum para o desenvolvimento não só da formação inicial, mas também da formação continuada de professores da educação básica.

Por conseguinte, no dia 26 de outubro de 2020, foi publicada, no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020, homologando o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da educação básica (BNC) - Formação Continuada.

Já no Capítulo II, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata da Política de Formação Continuada de Professores, traz em seu Art. 4º:

Art. 4º. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da

aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Com essa resolução, entendemos que a responsabilidade pela formação continuada de professores é delegada às escolas, às redes escolares ou aos sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, inclusive em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como via cursos e programas de pós-graduação. A ideia seria a de formar, ao longo da vida (não se mencionando a ideia de carreira), professores efetivos, a partir de cinco características comuns de formação inspiradas em modelos de países estrangeiros: “foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC); uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 6).

Com base nesses argumentos, destacamos que o município de Alfenas (MG) é uma cidade privilegiada, pois as escolas podem contar com parcerias das universidades de ensino superior, sendo uma Universidade privada (UNIFENAS) e uma Universidade pública (UNIFAL-MG) que promovem várias atividades e eventos via cursos e programa de extensão universitária, bem como cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*. Entretanto, essa não é uma realidade na maioria dos municípios do país.

Nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) são um documento norteador, ao qual nem todos são favoráveis.

Consta na BNC - Formação Continuada que:

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram (BRASIL, 2020, p.1).

Como um bom exemplo de resistência à Base, podemos citar a ANFOPE<sup>8</sup> (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que, juntamente de outras quinze entidades, publicou um manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica e trouxe à luz algumas problematizações quanto ao Parecer CNE/CP nº 14/2020 que institui as DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso 20 fev 2022

e a BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Entre outros aspectos, o manifesto contra a desqualificação da formação de professores da Educação Básica retrata que a BNC-Formação Continuada

Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (ANPED, 2020, p. 1).

Isto posto, entendemos que a noção de formação continuada ficou reduzida como outra etapa do processo de formação de professores e não entendida como um *continuum* curricular. Somos favoráveis à defesa da formação e da valorização dos profissionais de Educação, pois a formação do professor não se encerra com o final do curso preparatório.

Aprendemos que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Entretanto esta está em xeque, uma vez que a formação docente, defendida historicamente, vem sendo descaracterizada, sobretudo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2020, que promulgou a BNC-formação, impactando negativamente a formação continuada de professores da educação básica.

No tocante à organização da educação nacional, em que a oferta da escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), consta no Art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p. 34):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse artigo deixa muito clara a abrangência de responsabilidade da educação para além do professor, pois, como muito bem coloca o artigo supracitado, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade”. O direito de todos compreende a educação para as crianças e para os jovens de 4 a 17 anos. Cumpre ao Estado, à família e à sociedade, contribuir para uma profícua educação e não depositar todas as responsabilidades a cargo somente do professor.

A educação é um direito fundamental, social e básico e a escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o professor ajuda a construir novos conhecimentos e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo.

A escola (direção, professores, funcionários, dirigentes regionais, secretaria de educação) possui responsabilidade civil e, portanto, é responsável pelo bem-estar de todos os

estudantes em suas dependências no horário de aula, ou seja, a escola é responsável pela integralidade física dos educandos, cumprindo a ela o dever de prestar segurança em relação a estes pelo período em que estiverem sob sua responsabilidade.

De acordo com o Art. 205, anteriormente mencionado, o preparo para o exercício da cidadania quer dizer que o cidadão deve saber interpretar, obedecer e reivindicar as leis. Ser cidadão é ser educado e compromissado com a sociedade.

Definimos “ser educado”, no sentido de que se educou, que recebeu educação ou ensino formal, ou seja, um cidadão instruído para ser comprometido com a sociedade que o cerca, embora, como cidadãos, também sejamos influenciados pela sociedade a partir de nossas relações, sejam elas individuais ou coletivas.

Sendo assim, os professores são essenciais para a construção de uma escola democrática que assegure aos alunos uma educação que lhes proporcione desenvolvimento cultural, social, científico e tecnológico, instrumentalizando-os para uma formação plena.

Sendo a educação um direito de todos, na tríade Estado, família e sociedade, a parceria necessita existir, pois trabalhar em conjunto não significa desempenhar papéis iguais, mas, sim, complementares, com ações coordenadas.

À prova disso, temos o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente -, lei brasileira inspirada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que traz os direitos, as garantias e os deveres das crianças e dos adolescentes. Em seu artigo 54 e inciso I, determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Destarte, tanto para a criança como para o adolescente, é assegurado o ensino. Quanto à profissionalidade do professor, no Brasil, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (9394/96) regulamenta a profissão do professor e indica as principais diretrizes. Compilando o Art. 61 da referida Lei, temos que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional,

atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)  
Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Desse modo, o artigo 61 da LDB esclarece quem é considerado profissional da educação escolar básica e quais são as habilitações necessárias para seu exercício. Mediante a importância dessa profissão para todos os que dela dependem, ressalta-se que não só a formação inicial deve ser motivo de preocupações, mas o cuidado deve se estender por toda a vida profissional.

Esse profissional pode ser criativo, inovador, ter capacidade de reinventar sua aula, querer fazer diferente, porém, muitas vezes, esbarra em limitações, com a própria escola que pode não ter condições de infraestrutura física, tecnológica ou material adequados, ou mesmo de relacionamento interpessoal com a gestão administrativa da escola.

Quanto à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sua construção e a implementação estão previstas em lei desde a Constituição de 1988 e, explicitamente, a partir da LDB de 1996, no artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE). Mesmo assim, há a existência de um movimento nacional de resistir a essas políticas de formação do CNE/MEC.

Para alguns educadores, a BNCC não é base. Caracteriza-se como currículo único, fundamentado na necessidade de reduzir “desigualdades” e de melhorar a “qualidade” da educação no Brasil.

Entendemos que, por ser uma Base, especifica o que se espera do sujeito, no que diz respeito à aprendizagem. Outra questão que nos chamou a atenção é que a Base não é consensual em vários pontos, sobretudo por não trazer relevo às questões de combate às desigualdades e por incluir a construção curricular que favoreça a diversidade, de maneira muito superficial. Conforme esse posicionamento, o combate à discriminação de sujeitos historicamente excluídos permanece sem uma obrigatoriedade formal nos currículos da educação básica.

Compreendemos que educar faz parte da vida, pois sempre se aprendeu e sempre se ensinou. Isso faz parte da natureza de qualquer ser vivo. Sendo assim, pode-se dizer que um

rigoroso processo de formação irá inscrever no corpo do professor as condições necessárias para a tarefa educativa. Assim, ao professor é almejado que contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o compromisso político-social na docência para a formação cidadã dos sujeitos.

Para Garcia (1999, p. 27), as políticas de formação continuada, quando conexas com as necessidades reais dos professores, podem configurar-se como “uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”, de modo que o professor possa refletir sobre a própria prática e (re) significar sua ação pedagógica.

Pensar politicamente é algo que não se aprende fora da prática. A função política da educação não é apenas ensinar os conteúdos descontextualizados da prática, não é depositar conhecimento, mas problematizar a realidade e, para que o professor se posicione diante da realidade, requer um amplo conhecimento.

Giroux (1997) defende o professor como um intelectual transformador. Para ele, esse professor parte sempre da reflexão de como pode fundamentar suas atividades e desenvolver possibilidades de emancipação. Segundo o autor

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Segundo esse autor, o intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e de práticas sociais; cumprem uma função de natureza eminentemente política.

Sendo assim, a concepção do professor como intelectual transformador deve ser realmente levada a sério pelas instituições formadoras. Conceber a atividade docente nessa perspectiva implica perceber a atividade do professor numa sociedade e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. Pensar a realidade politicamente é condição necessária para que o professor possa agir em uma perspectiva transformadora.

Giroux (1997, p. 159) sintetiza que “os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes”.

Resta-nos reconhecer que, como argumenta Giroux (1997, p. 161), uma forma de repensar e de reestruturar a natureza da atividade docente é “encarar os professores como

intelectuais transformadores”, pois isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa aqueles que estruturam o currículo das escolas daqueles que o implementam e o executam.

Giroux (1997, p. 161) também enfatiza que “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. Desse modo, os professores são profissionais que desempenham um papel ativo na formação tanto dos propósitos e dos objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir.

A categoria de professor como intelectual transformador “torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas” (GIROUX, 1997, p. 162).

Ainda segundo o referido autor, há a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Indubitavelmente, essa passagem de Giroux indica que tanto a escola como os professores e mesmo a sociedade em geral não são neutros e devem se manifestar contra as injustiças econômicas e sociais dentro e fora das escolas e “trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável”

(GIROUX, 1997, p. 163).

É notório que os professores de agora e do futuro necessitam integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que realmente tenha significado para sua ação pedagógica e para a de seus alunos. Cabe ao professor, ser inovador e capaz de fazer seu trabalho de forma a contemplar todas as necessidades e responsabilidades depositadas em suas obrigações, não deixando de considerar que o professor não é o único responsável pelo (in) sucesso da qualidade da educação.

Kant enxerga de uma forma mais colorida o processo educativo, pois, para este autor, o processo educativo é uma arte. Isso quer dizer que há espaço para a criatividade do professor em vez de seguir somente uma metodologia rígida. Segundo Kant (1999, p. 20), a educação “é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. Isso significa que todos, desde os governantes, os pais e os profissionais de educação, repensem as práticas pedagógicas. Afinal, é o maior problema da humanidade.

Assim, é imperioso o preparo dos professores para enfrentar os desafios, para gerir a própria formação e para ser o protagonista de sua ação.

De acordo com Flores e Coutinho,

A formação de professores é um domínio do sistema de educação que merece uma atenção especial, pois a preparação científica, tecnológica, cultural, moral e cívica do professor é um fator decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional (FLORES; COUTINHO, 2014, p. 36).

Entretanto, há os professores que não ficam sob o domínio apenas do sistema de educação. Buscam ir além, desenvolvem propostas didáticas diferenciadas, fogem da rotina, surpreendem, desestabilizam e levam os alunos a novos patamares de desenvolvimento.

Considerando o professor como um sujeito que aprende e em constante desenvolvimento, passamos a discorrer como a temática da formação continuada é explorada pela literatura.

### **2.3 O que diz a literatura sobre a formação continuada**

Não é recente o debate sobre a formação continuada de professores no campo da educação. Vários têm sido os modos de abordar as investigações sobre essa temática, o que cria uma polissemia que contribui para o enriquecimento da questão.

A primeira LDB, criada em 1961, foi reformulada em 1971 e em 1996. Apesar de a versão de 1996 ainda estar em vigor (lei nº 9.394/1996), esta já sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo que sua última modificação data de 2017.

Em se tratando da formação de professores, a abordagem mais específica da LDB ocorre no Título VI: “Dos Profissionais da Educação”, correspondendo aos artigos de 61 a 67, os quais discutimos anteriormente no item 2.2.

A formação continuada, na sequência da formação inicial, é um mecanismo que Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores construir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Essa definição, bastante abrangente, tem sido compartilhada por muitos estudiosos da área, como exemplo, Pimenta (2012), Nóvoa (1999), Imbernón (2010; 2011), Tardif (2014), que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, de profissionalização e de socialização dos professores, tendo em vista o processo de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Pimenta (2012, p. 33), “trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada”. A formação, nesse sentido, passa a ser compreendida como um processo longitudinal e contínuo, em que são fundamentais, não só os estudos de conhecimentos científicos, mas aqueles construídos em serviço, na valorização da experiência prática refletida e da investigação conjunta em contextos de trabalho.

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser apenas para certificar, mas, sim, uma formação que tenha um ponto de reflexão e de análise, a fim de possibilitar não só o enfrentamento das dificuldades encontradas no próprio ambiente de trabalho, mas o próprio desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2010, p. 32), quando os professores perceberem que os processos formativos, refletidos em sua prática profissional, podem oferecer contribuições significativas na aprendizagem dos alunos, “mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente”. Para esse autor, os educadores só mudam quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e de aprendizagem e passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo.

Para Tardif (2014, p. 287), o saber docente não é oriundo apenas de sua formação inicial. Segundo o autor, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e

continuada que abrange toda a carreira docente”. Ou seja, envolve todas as complexas situações e experiências do professor em seu cotidiano de atividade profissional, onde o contexto lhe oferece diferentes situações para a própria reconfiguração da profissão professor.

Desse modo, por formação continuada de professores, entende-se a necessidade de produção e de atualização de conhecimentos para sua prática pedagógica, como elemento capaz de promover a melhoria do trabalho docente.

Segundo Imbernón, (2010, p. 53) “muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades”. Entretanto, é necessário evidenciar que a formação continuada não se esgota somente em tais eventos, que em geral são desenvolvidos em contextos externos à escola. Fazem parte também da formação continuada ações entendidas como um processo, construídas e desenvolvidas no cotidiano escolar de forma constante e contínua, a partir da própria realidade. Nesse sentido, a formação continuada pode ser uma grande aliada dos professores, uma vez que contribui para o desenvolvimento constante de sua profissionalidade, no contexto da atividade profissional.

Consideramos que se levem também em consideração questões que, em termos da formação continuada de professores em serviço, estejam situadas no âmbito da totalidade e da complexidade do conhecimento humano, uma vez que favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, dentro do coletivo, no ambiente educacional.

Benachio ressalta que,

partindo do pressuposto de que, participando de processos formativos, em determinados momentos, nesta interação de apreender e compreender movimentos de conscientização do professor em processo de formação continuada em serviço, alguns professores produzem movimentos de (re)significar e produzir novos sentidos em relação às suas ações pedagógica (BENACHIO, 2011, p. 11).

Quando se fala em formação continuada em serviço (FCS), entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

Imbernón (2016), define que:

Em linhas gerais, a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

De acordo com esse autor, a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Esse entendimento acontece através de um exercício permanente de reflexão sobre as ações e situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Flóride e Steinle (s/d) perceberam, em seus estudos, muitas contribuições oferecidas pela formação em serviço, dentre as quais citaram para reflexão:

- nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”;
- esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento;
- por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior;
- favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, conseqüentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos (FLORIDE; STEINLE, s/d, p. 1).

Concordamos com as autoras que a formação em serviço, apesar de não ser a única solução para todos os desafios postos para a escola e para a prática do professor, constitui-se como uma atividade fundamental na formação do professor.

Day (2001) destaca que, nos últimos anos, tem havido um movimento no sentido de promover a formação continuada centrada na escola e apresenta duas razões para esta tendência:

Em primeiro lugar, parece ser menos oneroso e constitui uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata. Em segundo lugar, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula (DAY, 2001, p. .215).

Nóvoa (2017) reafirma que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. O mesmo autor discorre que:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Concordamos com esse autor, pois compreendemos que, quando a formação continuada de que os professores participam são mais próximas de sua realidade, maior proveito sobre o assunto os professores dos anos finais do ensino fundamental terão, (re)significando, assim, o conhecimento construído.

Entretanto, essa tarefa nem sempre foi fácil, pois são sempre colocados novos desafios aos professores. Assim, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no qual cada sujeito é um, singular, devido a contextos, a crenças, a concepções e a opiniões diferentes.

Ressaltamos, entretanto, que, quando a formação continuada fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive.

Nazar, analisa que:

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar (NAZAR et. al, 2016, p. 1).

A questão que se coloca é a maneira como o professor está envolvido no ambiente escolar, pois este é um espaço de conhecimento, de interação e de troca de informações. Para isso, a educação é uma das mais poderosas armas para a construção do saber e dos processos de formação inicial e continuada.

Pensar na formação do professor implica repensar modelos e atitudes, não somente acumular conhecimentos em memória; é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade de sua prática e da sala de aula. Sendo assim,

ao considerarmos a escola como *locus* do conhecimento, devemos vê-la como um espaço político-reflexivo, no qual todas as pessoas dela participantes, especialmente professores e alunos, sejam mobilizados, incentivados ao estudo, como agentes críticos do ato de conhecer. Não há como formar sujeitos se o professor não é ele próprio, sujeito. Não há como conquistar os alunos para uma posição crítica diante do conhecimento se o professor não tem essa mesma postura (ARAÚJO, 2009, p. 218).

Desse modo, a formação continuada dos professores pode vir a facilitar a tomada de consciência das concepções e dos modelos pessoais e propiciar condições necessárias para a melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos.

O que se percebe, é que a formação continuada de professores é uma área de pesquisa muito abrangente, que engloba vários estudos sobre o saber e sobre o perfil docente, a qual implica entender também a aprendizagem como um processo contínuo e de busca de novos conhecimentos. É um fator essencial na qualidade da educação e raros são os professores com formação especializada naquilo que ensinam. De acordo com Formosinho e Araújo:

A formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação, oferecido às crianças e aos jovens (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2011, p. 2).

Entendemos que, sendo a educação uma questão histórica e universal, o propósito da formação continuada é que se agregue valor e qualidade ao ensino, com o intuito de melhorar a educação. Conforme Pedro Demo sinaliza, “o cenário educacional atual aponta para a importância de aprender bem”. Destaca, ainda, que “a nova geração coloca sobre os ombros do professor desafios novos e inovadores”, principalmente quanto às novas tecnologias e reafirma que “o que move as pessoas não é apenas prazer, mas outras dimensões que possam parecer relevantes” (DEMO, 2009, p. 1).

Sem dúvida, uma dessas dimensões é a formação continuada de professores, que tem sido apontada sempre nos discursos oficiais, bem como nas propostas pedagógicas das instituições escolares.

Tardif descreve que

a formação inicial visa a habilitar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. [...] a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através de pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa (TARDIF, 2014, p. 288 e 291).

Desse modo, o autor apoia-se na ideia de que a formação de professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação continuada.

Pensar a formação continuada de professores na atualidade requer um exercício de reflexão, pois demanda pensar nas questões complexas que envolvem a ação, tais como o desafio de compreender o professor enquanto sujeito inserido em um contexto sociocultural e que exerce um trabalho educativo frente a constantes demandas impostas pela sociedade.

Na concepção de Brazier,

A formação continuada de professores tem sido historicamente abordada pelos discursos oficiais e acadêmicos como elemento capaz de promover a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, promover a transformação do ensino. A temática tem assumido *corpus* de relevante significância para a discussão das questões educacionais, trazendo elementos que por muito tempo foram negligenciados das propostas de reformulação do ensino (BRAZIER, 2017, p. 26).

Normalmente, quando se fala em formação continuada, tem-se o conceito de que são cursos ou capacitação feitos dentro ou fora da instituição em que se trabalha. No entanto é

necessário repensar esses conceitos, pois, como escreve Libâneo, a ideia-chave de formação continuada é:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

De acordo com esse autor, a formação continuada que acontece no espaço no qual o professor está inserido torna-se também um local para aprender sua profissionalidade, um local de partilha de saberes e de dificuldades que todos enfrentam no cotidiano escolar onde podem fomentar o seu desenvolvimento pessoal e da coletividade. Desse modo, o professor necessita buscar sua complementaridade no sentido de uma formação continuada que realmente faça sentido e significado à sua prática pedagógica, o que é corroborado por Imbernón (2010, p. 45), o qual reflete que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Imbernón nos faz refletir que, quando o trabalho colaborativo é potencializado, poderá ocorrer a transformação na melhoria da qualidade do ensino, pois a colaboração potencializa o indivíduo e coloca o professor no centro. Nesse sentido, a formação continuada também é uma atividade de construção e de transformação do saber, uma forma de acompanhar e de garantir a produtividade e a qualidade das trocas.

Cumprido ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes necessários ao seu desenvolvimento, das possibilidades de sua própria formação, seja ela inicial ou continuada.

Para que o professor amplie sua visão acerca de conhecimentos e de sua formação para o desenvolvimento de sua profissão, Imbernón corrobora que:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Esse autor discorre no sentido de uma formação que melhore a profissionalidade docente, ao passo que Garcia (1999, p. 27) tem um enfoque diferente e descreve que a formação do professor “deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”, capacitando de fato para o exercício da profissão e para uma constante ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Certo é que os professores são condição essencial para melhorar a qualidade do ensino e não fazem isso sozinhos. É preciso ter formação. Pimenta (2012) corrobora que:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada (PIMENTA, 2012, p. 32).

Sendo assim, a formação continuada dos professores integra debates que vieram se ampliando diante de um mundo em constantes transformações e traz à tona questões relativas à identidade do professor, uma vez que sua profissão é um dos ofícios mais aludidos no foco das exigências sociais. Seu dinamismo poderá ser capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a.

## **2.4 Docência e formação continuada nos anos finais do ensino fundamental**

Para melhor compreensão dos sujeitos desta pesquisa, que são professores que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Alfenas (MG), faz-se necessário refletir sobre o papel desse profissional, nesse nível da educação.

Escrever sobre os anos finais do ensino fundamental é uma tarefa bastante difícil, pois há pouquíssimos estudos que tratam sobre esse nível de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo.

Com pelo menos 9 anos de duração, o ensino fundamental é o segmento mais longo da educação básica brasileira. É dividido em duas etapas: os Anos Iniciais, que vai do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

O Ensino Fundamental é uma das etapas mais importantes na vida escolar de um aluno. Trata-se da jornada mais longa do Ensino Básico, além de representar um período em que os alunos passam por várias transformações importantes, por isso ela foi dividida em duas fases. O Fundamental I, anos iniciais, começa no 1º ano e vai até o 5º ano. Já o Fundamental II, anos finais, vai do 6º ao 9º ano, e é quando a transição é marcada por alguns desafios. As disciplinas tornam-se mais específicas, com um professor para cada matéria (O QUE ESPERAR..., 2019, p. 1).

Ousamos dizer que, nos anos iniciais do ensino fundamental, as brincadeiras em sala de aula começam a dar lugar a atividades mais intensas e a cobranças. Já nos anos finais, os professores especialistas assumem a docência, as provas são cada vez mais exigentes e o desabrochar da adolescência – uma transição por si só difícil.

Os professores chamados de especialistas são aqueles que possuem licenciatura nas disciplinas em que atuam, onde há um olhar voltado para o conteúdo e “aprofunda o que foi introduzido na etapa anterior – anos iniciais do ensino fundamental - e prepara o aluno para o ingresso no ensino médio” (FRANÇA, 2019, p. 1).

O termo especialista/especializado pode também ser designado aos professores que atuam em uma única área do conhecimento, como exemplo, professores de artes, de educação física, etc.

Professor especialista pode ainda ser definido como aquele responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) oferecido aos alunos que integram o público-alvo da educação especial.

Observando que o aluno entra criança e se torna adolescente durante a educação básica, os professores acompanham suas mudanças biológicas, sociais, emocionais e psicológicas. É indispensável, no ensino fundamental II, contribuir para a plena formação social e política dos estudantes, estimular sua reflexão e criticidade e ensiná-los a aprender a aprender, gerenciando o conhecimento aprendido e guiando-os para que se apropriem de diferentes lógicas de organização e de conhecimento, pois cada ano representa desafios diferentes, tanto para os professores como para os alunos.

Sendo assim, ao se pensar no professor da educação básica, consta que cada etapa deste segmento possui características bem definidas. Na primeira, a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, os professores são polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou mesmo no Magistério em nível de 2º grau, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos. Já na segunda, nos anos finais do ensino fundamental, o professor é especialista em uma determinada área do conhecimento e os alunos vivenciam experiências novas no cotidiano da escola.

De acordo com Caixeta (2017, p. 29), “as palavras polivalente e polivalência, claramente associadas à docência nos anos iniciais do ensino fundamental, foram identificadas em documentos oficiais anteriores e até ao ano de 2002”.

Entendemos que a noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos, articulando saberes e procedimentos.

Cruz (2012b) entende que

a palavra polivalência foi transportada do contexto socioeconômico para o contexto da educação, desenvolvendo a ideia do/a professor/a como trabalhador/a flexível que se adapta às diversas e adversas condições. Segundo a autora, essa influência contribuiu para a disseminação da concepção tecnicista de formação e atuação profissional, que precisa ser refletida, uma vez que desqualifica o trabalho docente ao reduzi-lo a uma atividade predominantemente técnica e instrumental (CRUZ *apud* CAIXETA, 2017, p. 30).

Sendo assim, entendemos que um professor polivalente é o profissional que tem a capacidade de construir e de trabalhar com o conhecimento básico, independentemente da área de conhecimento que faz parte do currículo básico que compõe os primeiros anos de ensino, desenvolvendo, assim, um trabalho multidisciplinar.

Outra modalidade de docência que vem sendo utilizada é a unidocência, ou unidocente. Essa palavra é indicadora de uma ideia que expressa bem o tipo de trabalho que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental realiza: na maior parte do tempo, atua sozinho, como único responsável pelo ensino de conteúdos distintos, ou seja, um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

Ao se refletir sobre a prática de tais professores, o pensamento remete não apenas aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e/ou continuada, mas também como um professor intelectual.

Por professor intelectual, concordamos com a definição de Pires (2012), quando discorre que

um intelectual é comumente definido como um ser intelectual, uma pessoa que possui ou deveria possuir poderes superiores do intelecto. Já para Gramsci o intelectual seria definido de forma significativamente diferente desta compreensão. Para ele, o intelectual não é aquele que possui poderes superiores do intelecto, mas aquele que, na sociedade, tem como função social a responsabilidade de produzir conhecimento, e/ou inspirar, sugerir, introduzir conhecimento (PIRES, *et al*, 2012, p. 350).

Sendo assim, o professor, na condição de intelectual, é porque ele cria, é crítico, é capaz de discutir com o livro didático, de concordar ou de discordar, de formar opinião. Entendemos que o professor tem outras dimensões além da intelectual, podendo ser ainda um artista, um pesquisador, um artesão, entre outros, e ter isso, claro, é muito importante.

No âmbito da educação escolar não se pode ensinar de qualquer maneira, de forma aleatória; precisa-se de orientações, de subsídios, de um guia do docente e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento técnico que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica e é ponto de partida para a construção dos currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2020, p. 7).

Quanto à sua estrutura, a BNCC apresenta as aprendizagens esperadas para a educação básica (Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

Assim, com a chegada da BNCC às escolas públicas e privadas, mudanças são demandadas em todos os âmbitos: da práxis didático-pedagógica, da gestão escolar, dos materiais didáticos, da autonomia do professor, etc.

A BNCC para o ensino fundamental II estabelece que esta fase do ensino é o período no qual se aprofundam os conhecimentos introduzidos nos anos iniciais e prepara os alunos para o ensino médio. Ou seja, ela recomenda que o professor retome e (re)signifique as aprendizagens, visando ao aprofundamento e ao aumento do repertório dos estudantes.

Outra mudança que a BNCC traz para o ensino fundamental II é sua estruturação em cinco áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa e inglesa; arte; educação física); matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade); ciência da natureza (ciências); ciências humanas (geografia e história) e ensino religioso.

Uma das principais mudanças no ensino fundamental II e ao longo de toda a educação básica é a definição de um conjunto de 10 competências gerais. As competências gerais são a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Essas competências mantêm-se as mesmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, mas se desdobram ao longo de cada uma dessas etapas da educação em diferentes direitos de aprendizagem, campos de experiência, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas, adequando-se às particularidades de cada fase do desenvolvimento dos estudantes.

Notadamente, o documento que dita as diretrizes para a educação básica é bastante complexo e é um processo que não se constitui individualmente para o seu entendimento. É

importante que resulte em um percurso bem planejado e que contemple a participação democrática dos profissionais da educação.

Concordamos com Coimbra (2020), ao afirmar que,

No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica. Há, desta forma, uma analogia entre as duas Resoluções, a que institui a BNCC (2017) e a que aprova a BNC da Formação (2019) (COIMBRA, 2020, p. 635).

Diante do exposto, entendemos que a vinculação da formação de professores à BNCC representa um retrocesso na construção de Diretrizes para uma política nacional de formação de professores para a educação básica brasileira.

Nota-se que não se estabeleceu o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores. O retrocesso da proposta da BNC-Formação é em decorrência da fragmentação da formação e a da retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Indicam que tal projeto está marcado pela lógica da reforma empresarial que a orienta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira.

Para a autonomia do professor, torna-se crucial repensar sua atuação, não somente no exercício em sala de aula, das burocracias de preenchimento de fichas, entre tantos afins. É nesse contexto, que a formação continuada encontra seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que, conforme afirma Libâneo,

a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2015, p. 277).

A partir dessa perspectiva, entendemos que a formação continuada possibilita momentos de reflexão, de discussão e de trocas de experiências e de saberes em prol da formação profissional e, por conseguinte, do aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Libâneo, citando Franco (2006), ressalta que os saberes da pedagogia podem tornar melhores os professores: “O professor que puder construir uma nova profissionalidade pedagógica terá mais condições de engajar-se crítica e criativamente em seu coletivo profissional e reinventar assim as negociações políticas de seu ser e estar na profissão” (FRANCO, 2006, p. 27).

Por serem vários professores especialistas que atuam com as mesmas turmas, a formação de professores (inicial e continuada) torna-se necessária quando pensada de forma

diferente, em decorrência de os desafios se apresentarem de maneiras distintas, em cada contexto de aula, com cada professor especialista.

Entretanto, Imbernón (2009) afirma que a formação deve partir das problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo dos professores, ao contrário do que comumente ocorre com a “formação que busca dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões vindos muitas vezes de *experts* acadêmicos” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Por sua vez, Garcia (1999, p. 167) revela algumas preocupações na forma de centralização da formação continuada na escola. Conforme o autor, essa modalidade de formação exige dos participantes a capacidade de identificar claramente as necessidades. Caso essa capacidade não esteja plenamente desenvolvida, poder-se-á levar à constituição de um círculo fechado, ignorando ou subvalorizando as necessidades individuais ao enfatizar exclusivamente as necessidades da escola.

Desse modo, entendemos a necessidade de pensar sobre a formação continuada de maneira a contemplar todas as necessidades formativas, sejam elas individuais ou coletivas, de modo a não desmotivar os professores.

Em decorrência de os desafios nos anos finais do ensino fundamental se apresentarem de maneira distinta, pois vários professores atuam nas mesmas turmas, entendemos que seria interessante a formação continuada ser pensada de forma diferente e de modo a atender às especificidades dessa fase.

Para que haja uma prática mais profícua, o professor, estando consciente das suas ações, refletindo constantemente sobre a própria prática, superará os diversos desafios existentes em seu contexto educacional, com estudantes do ensino fundamental II.

## **2.5 Reflexão e prática pedagógica**

A reflexão e a teorização acerca da prática pedagógica tornaram-se uma exigência epistemológica, na intenção de compreender a indissociabilidade entre teoria e prática. Inerente ao ser humano, a reflexão constitui-se numa das tendências dominantes na área de formação de professores, pois oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas e, pautada na premissa de que nenhuma formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pode ser neutra.

Fortalecer o caráter profissional da prática pedagógica é aspecto de fundamental importância para assegurar a melhoria da qualidade do ensino, sendo a escola um ambiente propício a novos significados da prática pedagógica diária, pelos professores.

Não se pretende aqui apresentar uma visão ingênua e romântica de que a formação continuada seja um fim em si mesma ou a solução definitiva para as questões relativas ao alcance da qualidade da educação do país, mas se entende que tem um potencial significativo, uma vez que permite que os atores participem do próprio processo de formação, (re)significando saberes, ao considerar o contexto da escola e da sociedade na qual está inserida.

De acordo com Ferreira,

A formação de educadores tem sido investigada de diversas perspectivas e com diferentes objetivos. Contudo, qualquer que seja a abordagem adotada, sua validade depende do quanto o resultado obtido consegue iluminar a relação educação-sociedade e provocar mudanças positivas na prática pedagógica (FERREIRA, 2007, p. 65).

Sendo assim, seria importante que cada vez mais, não só os professores, mas fundamentalmente, as secretarias de educação, se sentissem responsáveis pela formação continuada, visto que é na educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas.

No que concerne aos professores da rede pública, consideramos que as secretarias de educação são as principais responsáveis por fornecer a possibilidade de formação continuada para seus professores. Isso porque é o órgão da escola que organiza a gestão de forma relacionada à Educação de um município.

Vale ressaltar que a formação continuada não deve ser um evento único ou isolado.

Formação continuada não é curso, nem palestra. Deve ser algo contínuo, com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas. Além disso, para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer na escola e prioritariamente entre pares. Por fim, a formação deve acontecer preferencialmente em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do professor, com um espaço físico de estudo e formação garantido (CRITÉRIOS..., 2019, p. 5).

A formação continuada de professores que acontece na escola é aquela designada como formação que se concentra nas práticas dos professores e os gestores das escolas são as lideranças que organizam, planejam e executam tal formação de todos os que compõem o cotidiano escolar.

Tendo a escola como o centro de formação dos professores, recorremos a Nóvoa (2003) que aponta algumas referências para a realização da formação centrada na escola ao enfatizar que:

Programas de formação de professores centrados na escola deveriam ter como ponto de referência este período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”. Sublinho, por isso, a importância de uma FORMAÇÃO-

ACOMPANHAMENTO nos primeiros anos de exercício profissional. [...] É inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução num plano coletivo. Não se trata, claro está, de impor uma colaboração-à-força. Trata-se, sim, de inscrever a ideia de colegialidade no centro da definição identitária da profissão docente. Por isso, parece-me importante valorizar uma FORMAÇÃO-EM-SITUAÇÃO (in situ) centrada na própria escola e no seu projeto educativo. [...] A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a professional conversation (isto é, a discussão entre os pares, a análise coletiva das práticas), são referências centrais dos modelos atuais de formação de professores. Há uma forte dimensão analítica neste processo. Mas há também uma componente narrativa, pois é a partir das histórias (histórias num sentido de “situações narradas e teorizadas”) que se pode instituir uma FORMAÇÃO-MÚTUA (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional. [...] Por isso, insisto na importância de uma FORMAÇÃO-ANÁLISE que prepare os professores para uma “transposição deliberativa” dos saberes. Quero referir-me a uma reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise “clínica” de casos e de situações. Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico. Formação-Acompanhamento Formação-em-Situação Formação-Mútua Formação-Análise ... aqui se situam, esquematicamente, quatro orientações para programas de formação que procuram responder à necessidade de os professores desenvolverem novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas (NÓVOA, 2003, p. 4-6).

Essas orientações para programas de Formação Continuada Centrada na Escola (FCCE) apresentadas pelo autor procuram responder à necessidade de os professores desenvolverem novas disposições, no próprio ambiente no qual estão inseridos, ou seja, na escola em que atuam, contrapondo-se ao modelo de formação em massa.

Com a formação continuada centrada na escola, espaço privilegiado para a ação e reflexão pedagógica, é importante o professor sentir-se, ao mesmo tempo, formador e formado, envolvido num processo permanente de troca de experiências. É, ainda, um meio de ajudar o professor a ensinar cada vez melhor e o aluno a aprender cada vez mais de acordo com a especificidade daquela realidade na qual estão inseridos. Pensar e agir dessa maneira são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que contribuirá para a autorreflexão, promoverá subsídios para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para os problemas apresentados pela escola, bem como favorecerá seu crescimento individual e profissional.

Tem-se que não é apenas no interior da sala de aula que a formação acontece. Forma-se a consciência crítica mergulhando na realidade e compartilhando coletivamente, entre pares, principalmente entre professores que estão no início da profissionalização. Em alguns casos, tais professores iniciantes não têm apoio das instituições ou mesmo dos colegas de trabalho.

Essa formação-acompanhamento permite aos professores reunirem-se para estudar, dialogar, refletir, compartilhar experiências, analisar currículos, propor mudanças, planejar na expectativa de estabelecer um clima de mútua confiança e cooperação, que permita o

entrosamento com diferentes níveis de experiências, para aprimorar a profissionalização e o processo de ensino e de aprendizagem.

A formação-em-situação denota a necessidade de uma reflexão sobre os modos de organização do trabalho escolar, pois há problemas que só podem ser resolvidos no nível da escola, com análise e negociação coletiva.

A partir disso, infere-nos o entendimento de que é a partir do diálogo entre os professores e da troca de experiências práticas que se institui a formação-mútua, sendo, dessa forma, uma grande referência para a formação de professores.

As conversas entre os professores no momento do intervalo, por exemplo, podem ser muito mais produtivas quando existe essa troca, quando se compartilham as situações de conflito ou de dificuldade que enfrentam na sala de aula e como refletem sobre tal experiência.

Sendo assim, o momento do compartilhamento e de cooperação com os colegas é de suma importância, pois os outros professores podem estar com as mesmas dificuldades e, com o diálogo profissional, os conduz para novas práticas mutuamente.

Considera-se também que podem ocorrer trocas de práticas exitosas, contribuindo sobremaneira no fazer pedagógico dos professores.

Atualmente, os professores lidam com situações cada vez mais complexas, tais como as questões éticas, sociais, culturais, tecnológicas. A formação-análise nos remete a pensar que a reflexão e a análise coletiva trazem a possibilidade de enriquecer e de (re)significar a prática pedagógica, porque ela acontece com base na realidade daquela escola e de seu Projeto Político Pedagógico.

Desse modo, o pensamento de Nóvoa nos infere o entendimento de que a formação continuada centrada na escola deveria acontecer desde quando o aluno deixa de ser aluno e passa a ser professor iniciante, para não enfrentar isolado todos os dilemas da profissão e que se deve pensar no conjunto todo, ou seja, coletiva e cooperativamente, com o diálogo profissional e com a análise das situações vivenciadas para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Encontramos também em Imbernón (2011) alguns apontamentos sobre a formação continuada centrada na escola. Tal autor destaca que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A

formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. [...] O professor é sujeito e não objeto de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Ousamos dizer que é preciso valorizar as práticas realizadas pelos professores no cotidiano escolar, permitir que tais professores tenham “voz”, que sejam vistos como sujeitos e não como objetos de formação, à luz das necessidades e dos problemas que enfrentam.

Entendemos a formação continuada centrada na escola como aquela que valoriza a prática docente como referência para análise, para reflexão e, considerando ser o professor um sujeito que, no exercício da profissão, em meio a tantos imprevistos e situações singulares, acumula experiências enquanto constrói e reconstrói saberes, atribuindo sentido e significado a sua profissionalização, uma vez que é sujeito que se constitui social, econômica e historicamente, de acordo com as conjunturas nas quais está inserido.

Sendo assim, o aperfeiçoamento dos professores em seu contexto de trabalho torna-se uma possibilidade de melhoria do ser-professor, do currículo e do ensino, tornando a escola um *locus* de práticas inovadoras, um espaço de reflexão e de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os próprios professores.

De acordo com Day (2001),

Nos últimos anos, tem havido um movimento no sentido de promover uma formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola. Duas razões estão subjacentes a esta tendência. Em primeiro lugar, parece ser menos oneroso e constitui uma maneira mais eficiente de abordar assuntos práticos da escola de relevância imediata. Em segundo lugar, parece transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula (DAY, 2001, p. 215).

Portanto, a formação centrada na escola é uma importante modalidade formativa e, para que dela os professores possam fazer uso, necessitam ter mais domínio sobre os significados, sobre a abrangência e sobre a relevância desse processo formativo. Sendo assim,

Pensar a formação dos professores a partir da escola, significa dar um novo sentido ao processo de formação, que deve estar presente em todos os espaços e tempos da escola, articulado ao projeto educativo e presente no trabalho com a comunidade escolar e que deve ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos, permitindo que estes tenham sucesso no processo de aprendizagem (DEÁK, 2011, p. 10).

Assim, dinamizar a formação continuada centrada na escola é propiciar aos professores um espaço/tempo de reflexão, de estudos, de aperfeiçoamento com foco na aprendizagem do aluno e qualificando a própria prática pedagógica.

É pernicioso desconsiderar a singularidade de cada contexto. Nessa perspectiva, a formação continuada centrada na escola a ser desenvolvida precisa ser de acordo com as suas

próprias necessidades, crenças e práticas culturais, constituindo-se cada qual com à sua especificidade.

Assim, a formação continuada de professores é uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula, pois se espera que garanta uma educação de qualidade para professores, para alunos e, conseqüentemente, para a comunidade na qual a escola está inserida. Oferecer a formação de professores de maneira continuada é também uma maneira de reconhecer e de valorizar essa profissão, melhorando a motivação e garantindo o engajamento dos professores.

De acordo com Pessôa *et al.* (2014),

Sendo, portanto, o desenvolvimento profissional imbricado com diversos fatores de âmbito pessoal, profissional e político, ou seja, implicado em todas as vertentes individuais e coletivas, justifica-se que essa complexidade seja conduzida na esfera do trabalho colaborativo, em que formandos e formadores não se situam em lugares extremos, em polos distintos, do processo formativo, mas ocupam concomitantemente lugares centrais na busca da superação das dificuldades próprias dos contextos em que atuam (PESSÔA *apud* FLORES; COUTINHO, 2014, p. 142).

Mas o que é desenvolvimento profissional? De acordo com Fiorentini e Crecchi (2013), “o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação”.

Day (2001), por sua vez, concebe que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam a atividade docente.

Tal autor destaca ainda que

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20 e 21).

Sendo assim, esse desenvolvimento se constrói por toda a vida do professor, no contexto escolar e juntamente dos alunos. Não se pode esquecer que o professor aprende, mas acima de tudo “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Os saberes docentes, na proposta de Tardif (2014, p. 38), são provenientes de diferentes fontes, sendo eles: dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experiencial. Entende-se por saberes disciplinares os conteúdos específicos, associados à tradição e à cultura em que o profissional está inserido. Os saberes curriculares são aqueles incorporados de forma mais ampla no que se refere aos programas escolares, com seus objetivos, métodos e conteúdos. Os saberes profissionais são os transmitidos na instituição de formação. E, finalmente, os saberes experienciais estão relacionados aos saberes construídos durante a prática docente e estreitamente ligados ao saber-fazer e ao saber-ser. Esses saberes são construídos de maneira individual, respeitando a individualidade na forma de vivência de suas experiências.

Os saberes construídos na docência se dão de maneira muito pessoal, dada a singularidade de cada um, como já foi dito. A história de vida do sujeito, assim como suas expectativas e emoções, é que faz de cada professor ser o que é. Há que se considerar que o que o professor faz é reflexo do que ele é realmente. Não há como dissociar esses fatores.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Pelo exposto, a singularidade do sujeito é a principal responsável pela forma como esses saberes são construídos e, de acordo com as reflexões deste educador,

[...], o ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16).

Trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como ponto de partida o saber experiencial dos professores, os problemas e os desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber. Unidos dos saberes elementares, os frutos serão colhidos tanto por parte do professor que estará alcançando seus objetivos quanto dos alunos.

França corrobora que:

A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações (FRANÇA, 2018, p. 1).

Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, sendo agente ativo na construção da própria prática, aumentando seu arcabouço de conhecimento.

Com a inserção no universo escolar, alguns elementos devem ser associados aos da formação acadêmica do professor, os chamados saberes docentes, como já colocamos. A incorporação desses novos saberes dar-se-á considerando-se as características pessoais de cada professor. Mas algo fica muito claro: a formação inicial não é decididamente a única responsável pela formação de professores e está muito longe de dar conta da formação desse profissional, embora nos pareça que pouco ou quase nada tem sido feito para que se mude o modelo de formação que temos atualmente.

Valmorbida (2008) corrobora que

Os saberes de conhecimento perpassam três estágios. O primeiro oportuniza compreender que o conhecer não se reduz a informações. O segundo implica em trabalhar com as informações, ordenando-as, avaliando-as e inserindo-as em um contexto. O terceiro estágio norteia-se pela consciência ou sabedoria, onde é necessário fazer elaborações sobre as informações para a construção da inteligência, não sendo o bastante a construção do conhecimento; é preciso que sejam determinadas condições favoráveis para essa produção. Os saberes pedagógicos são importantes para que o professor, além de possuir experiência e conhecimentos específicos, saiba como reinventar a prática educacional conforme o contexto social no qual se insere (VALMORBIDA, 2008, p. 27, *apud* SILVEIRA e DIAS, 2018, p. 10).

A educadora Pimenta contribui grandemente, ao destacar os saberes da docência. Para a autora, “de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2012, p. 26).

Quanto ao pensamento acerca da importância e da complexidade do trabalho do professor, em que este não é um processo individualizado, tal educadora traz uma dimensão interessante sobre a reflexão da prática numa transformação da realidade e afirma que a reflexão

guarda estreita vinculação com o pensamento e a ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra (PIMENTA, 2006, p. 169).

Indubitavelmente, a reflexão tem a ver com o comprometimento do professor, com a transformação daquilo que ele quer, assim como com o engajamento profissional. Confere-se que a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são

espontâneas nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas (PIMENTA, 2006, p. 28).

Professor que não reflete sobre a prática está fadado a continuar reproduzindo os papéis definidos pelo sistema, ou seja, os profissionais que não refletem sobre o próprio exercício docente tendem a aceitar de maneira acrítica a realidade cotidiana das escolas, buscando meios para alcançar os fins e para resolver problemas que são, de maneira geral, decididos pelos outros, para eles (PIMENTA, 2006, p. 168).

Por sua vez, o professor reflexivo, que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, está envolvido em um processo investigativo sobre si mesmo, como também procurando melhorar seu ensino, sua experiência, suas crenças e seus valores e, até mesmo, sua formação continuada. Isso nos faz pensar sobre a prática pedagógica.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e as expectativas do docente (FRANCO, 2016, p. 542).

Pimenta (2006, p. 82) define que a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação (FRANCO, 2016, p. 541).

Nesse sentido, para Muhl (2004),

A participação de todos os envolvidos no processo, na formação de coletivos, torna-se condição fundamental para a transformação das práticas pedagógicas ingênuas em práticas pedagógicas críticas, contextualizadas, significativas. Tal processo só se dá pelo exercício permanente da reflexão e da teorização sobre a própria prática (MUHL, 2004, p. 13).

Formar um professor reflexivo não significa prepará-lo para todas as inúmeras situações práticas ou complexas da educação, mas, sim, impulsioná-lo a pensar sobre si, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

Se o professor não reconhecer a importância da reflexão como base de sua formação pessoal e profissional, o que esperar de seus educandos? Vale ressaltar que, como muito bem diz Pimenta (2006, p. 20), “todo ser humano reflete, aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem”.

O prático reflexivo vive a análise de suas experiências e amadurece como um sujeito do conhecimento e, de acordo com Pimenta,

Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas. [...] O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso por que fazer (PIMENTA, 2006, p. 141).

A prática profissional revela, portanto, que o saber docente não é constituído pelo acúmulo de cursos ou de técnicas, mas por meio da criticidade e da reflexividade perante as próprias práticas e considerações que constituem a identidade do professor, sendo esta construída pela formação da pessoa do professor e de sua profissionalidade.

A necessidade da reflexão crítica sobre o quê e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, nesse caso, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática.

Schön (2000, p. 32), um dos autores que têm contribuído para a difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem, a partir da análise e da interpretação da própria atividade, isto é, a reflexão na ação é a reflexão no meio da ação. Assim, pode-se interferir na situação em desenvolvimento de forma a alterar o que está fazendo enquanto se está fazendo. Possui imediata significação para a ação, o que possibilita enfrentar as situações divergentes do cotidiano docente.

Podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma, após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável como o contexto durante o qual ainda se pode interferir na solução em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

O mesmo autor ainda reafirma que,

A reflexão a partir da ação [...]. Se o senso comum reconhece o saber da ação, também reconhece que algumas vezes pensamos sobre o que estamos fazendo. Frases como "pensa com os pés no chão", "tenha muita atenção" e "aprenda fazendo" não apenas sugerem que podemos pensar em fazer, mas que podemos pensar em fazer algo enquanto o fazemos. Alguns dos exemplos mais interessantes desse processo ocorrem no meio de uma atuação (SCHÖN, 1998, p. 60, tradução nossa).

Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial,

nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Entretanto, como afirma Perrenoud (2002, p. 50), “os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos”.

De acordo com Schön,

O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio (SCHÖN, *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 16).

A formação como processo de reflexão envolve o exame constante das próprias experiências, o diálogo crítico com as teorias pedagógicas e o reconhecimento de que a postura reflexiva marca o trabalho docente. Portanto, sendo explorada no processo de formação do professor, favorece a construção da autonomia para identificar e para superar as dificuldades do cotidiano e favorecer a atribuição de novos sentidos e significados.

Refletir sobre a prática, sobre o fazer, sobre o pensar educativo, sobre as condições de trabalho, sobre a própria identidade como profissional, assume rever a ação e o efeito desta, pois, quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva.

Sendo assim, a formação é fundamental para construir a profissionalidade do professor e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa. Para isso, ele deve estar em constante processo de formar-se, reinventar-se e (re)significar a sua ação pedagógica.

## 2.6 (Re)significando saberes

Ressignificar<sup>9</sup> é um verbo transitivo direto e significa atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa. A etimologia (origem da palavra *ressignificar*), de re, com sentido de repetição, + significar, ter significado.

Analisando a etimologia da palavra *ressignificar* e pensando em nosso objeto de pesquisa, entendemos que (re)significar é dar um novo sentido à ação pedagógica a partir da formação continuada de que os professores participam.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ressignificar/>> Acesso: 14 abr de 2020

Nosso interesse é despertado por aquilo que é significativo para o professor. Essa proposição é muito importante para a prática pedagógica, pois a ação humana é sempre uma ação significativa.

De acordo com Vigotski,

A apropriação dos significados pelo homem ocorre por meio da sua atividade e pela comunicação com os outros homens. Desse modo, os significados não existem sem as relações internas da atividade e sem a consciência (VYGOTSKI, *apud* MILLER, MENDONÇA; KOHLE, 2019, p. 119).

Dessa forma, a atividade docente, ou seja, sua prática pedagógica, vai ser definida pelo grau de sentido que a formação inicial ou continuada tem para o professor. Os significados constituem parte fundamental da consciência humana.

Somente tomando conhecimento das concepções e das práticas que se efetuam no cotidiano escolar é que podemos romper com as visões limitadoras, desenvolvendo novas formas de pensar a realidade educacional e descobrindo novas formas de nela agir.

De acordo com Lima (2010, p. 6), “a formação de professores a partir de uma postura indagativa tem se mostrado como um dos pilares para a melhoria qualitativa dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilita um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e (re)significando a atuação do professor. De acordo com Imbernón,

Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (IMBERNON, 2010, p. 48).

Essa reflexão do autor nos faz pensar que, se a escola é habitada por diferentes sujeitos, e estes vêm de diferentes locais e espaços sociais, é também na escola que todas estas diferenças se encontram e precisam ser mediadas, trazendo um novo significado às práticas pedagógicas dos professores. Para que esses novos significados sejam apropriados por esses profissionais, é mister que repensem sua formação continuada no contexto educacional para potencializar e para enriquecer seu poder enquanto educadores.

Ao discorrer sobre o protagonismo do professor em face dos desafios da sala de aula, Oliveira (2016) ressalta que (re)significar resulta em:

Reconhecer o processo pedagógico como algo dinâmico, onde não somente conteúdos, mas também as práticas pedagógicas podem ganhar um novo sentido e

serem reinventadas, por meio da adequação, da contextualização, da aplicabilidade e da linguagem clara e precisa. Agindo assim, a educação ensinada na escola será útil não somente para que o aluno passe no vestibular ou para que ele possa passar de ano, mas para que ele possa viver melhor e buscar soluções para os problemas que o afligem no cotidiano (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Quando essa relação empática é construída, os saberes são respeitados e o ambiente favorece a troca e a busca por soluções. O mesmo autor reafirma que:

Ao trazer os educandos para a realidade, o professor desperta neles o desejo de ir para a escola, estimulando-os a participarem ativamente – enquanto sujeito de ação – da construção do conhecimento. Deste modo, a resignificação além de contribuir para aproximar a teoria da prática, estimula a curiosidade do educando, despertando o gosto pela construção do conhecimento a partir da leitura, da pesquisa, da participação ativa e da busca de soluções para os problemas (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

De acordo com esse autor, quando há (re)significação do ensino, o ambiente escolar se modifica. Não é uma receita pronta, mas a (re)significação das práticas pedagógicas é necessária em qualquer momento.

De acordo com Passos, (re)significar é:

**Para a Escola:** “ Globalizar” a Escola, subsidiá-la por meio de Políticas Públicas que visem, senão sanar, mas pelo menos diminuir as diferenças entre as práticas educativas das Instituições públicas e particulares, no que se refere a capacitação de professores/as, modernização de recursos e que com isso favoreçam à gestão voltada aos interesses dos/as alunos/as tendo como foco principal a sua formação e o papel que irão desempenhar como agentes transformadores da sociedade; valorização do professor através da legitimização da sua importância como disseminador do saber, apesar da existência da tecnologia, que mesmo contribuindo para novas formas de ensinar e aprender, muitas vezes significa um entrave para aqueles que não a utiliza. **Para o Profissional da Educação:** Incentivar o profissional a perceber a tecnologia como uma aliada, não só no seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como uma ponte que o conduzirá a uma gama de possibilidades para a releitura da sua prática pedagógica, – na qual terá o/a aluno/a como companheiro de jornada – principalmente no que se refere à pesquisa permanente visando a atualização das informações. E neste sentido ambos têm muito a ganhar, pois o/a professor deixa de ser o/a que “sabe tudo” e o aluno o que “nada sabe” e estabelece uma relação de parceria em que o profissional orienta com segurança, desenvolve a criticidade, produz, pesquisa, inova e se realiza profissionalmente. **Para o aluno:** A oportunidade de se sentir inserido no seu próprio processo de aprendizado, de reconhecer a sua capacidade intelectual e a importância do conhecimento adquirido no decorrer da sua existência. Assim, resignificar significa: atualizar informações, inserir os alunos, agregar novos valores, buscar a excelência da Educação (PASSOS, 2009, p. 1).

Pode-se constatar que, quando há (re)significação da prática pedagógica, todo o contexto escolar é mobilizado positivamente, pois essa prática modifica o cotidiano escolar. Sendo assim, a relevância deste objeto de estudo é que possa contribuir para o processo de reflexão da importância dos processos de formação continuada dos professores e que estes atribuam novos sentidos para sua ação docente, pois os processos formativos favorecem o desenvolvimento humano do professor e promovem a integração entre o sentido e o significado.

O que se vê é que as realidades hoje são diferentes e as práticas pedagógicas precisam ser (re)significadas, pois, além de favorecer a compreensão do conteúdo, estimulam a construção de um ambiente de cooperação entre educador e educando.

De acordo com Hargreaves (2002), *apud* Wengzynski e Tozetto (2012):

Uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando. Portanto, um projeto de formação necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas (HARGREAVES, 2002, *apud* WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012, p. 3).

Refazer e repensar o passado com as ideias de hoje é uma necessidade que se faz presente e, de acordo com Rosenfeld (2015):

Ressignificar é uma maneira inteligente de mudar a nossa vida para melhor, de encontrar novamente a motivação para levar algo adiante, seja pessoal, afetivo ou profissional. E, principalmente, para nos envolvermos de novo, despertando aquela energia que nos impulsiona (ROSENFELD, 2015, p. 1).

A (re)significação da prática pedagógica pela formação continuada é refletida no contexto de formação permanente e ação necessária para o exercício profissional, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades, para que possam desenvolver-se como pessoa, como cidadão, como profissional competente em um mundo dinâmico.

Do ponto de vista dialógico, a ação humana é sempre uma ação significativa. Os significados e os sentidos que orientam e que movem as ações humanas são resultantes de processos de aprendizagem e de experiências que a humanidade vem acumulando, constituindo um conjunto de saberes teóricos e práticos.

De acordo com Mühl e Esquinsani (2004),

Precisamos lançar o olhar para nós mesmos, para nossas práticas e suas incoerências, para nossos limites teóricos e metodológicos e, no coletivo, reconstruir tais vivências, buscando sua resignificação. A participação de todos os envolvidos no processo, na formação de coletivos, torna-se condição fundamental para a transformação das práticas pedagógicas ingênuas em práticas pedagógicas críticas, contextualizadas, significativas. Tal processo só se dá pelo exercício permanente de reflexão e da teorização sobre a própria prática (MÜHL e ESQUINSANI, 2004, p.13).

Sendo assim, nos perguntamos, como o professor vai ensinar o aluno a ter conhecimento, se ele mesmo não procura o conhecimento? Se ele mesmo não procura se atualizar, se apropriar das tecnologias e das metodologias de ensino que favoreçam sua ação pedagógica? Se ele não toma para si aquilo que ele constrói quando participa de processos de formação continuada, (re)significando assim sua prática?

Portanto, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado, apropriar-se e tomar para si o que constrói, quando participa de processos de formação continuada, bem como desenvolver a prática pedagógica e novos saberes, é indispensável para sua profissionalização.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Neste capítulo, procuramos trazer todos os elementos metodológicos deste objeto de pesquisa, tais como a abordagem da pesquisa; os participantes e o cenário de pesquisa; as etapas para a coleta de dados e para a construção das informações; o plano de análise e as considerações éticas.

#### 3.1 Caminhos que enveredam a metodologia de pesquisa

O caminho metodológico de uma de pesquisa é o eixo direcionador do processo investigativo e da construção de um saber, pois permite descobrir respostas mediante o emprego de procedimentos científicos e, de acordo com Luna (2002, p. 72), “quanto mais controladas forem as condições de uma pesquisa, maior rigor metodológico”.

A pesquisa busca realçar a compreensão dos próprios questionamentos, pois os objetivos aqui explicitados situam-se dentro de um enfoque sócio-histórico, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionada ao contexto do qual fazem parte, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais.

Passa-se a evidenciar os elementos metodológicos da presente pesquisa, os quais possibilitarão ter uma visão global de cada etapa que estrutura este objeto.

##### 3.1.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem de pesquisa, quanto ao objetivo, é qualitativa-descritiva, visto que são levantadas, de forma didática, informações suficientes para que o leitor e a comunidade científica possam compreender o conteúdo pesquisado.

Para Santos Filho e Gamboa,

A pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou a interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, explicação e especificação do fenômeno (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007, p. 43).

Compreende-se, desse modo, que a natureza das informações coletadas da pesquisa qualitativa envolve a obtenção de informações descritivas, pois se utiliza das descrições de pessoas, de fatos e/ou de situações, bem como da transcrição de informações que exigem do pesquisador muita atenção e expertise.

Gil (2002, p. 42) define que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Sendo assim, as informações descritivas favorecem a descoberta da natureza, as características, as relações e as conexões da formação continuada de professores no processo de (re) significação das práticas pedagógicas.

### 3.1.2 Participantes e cenário de pesquisa

Considerando que o elemento humano é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, para a escolha do local de pesquisa, após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAL/MG, propôs-se, como critério, a constituição de um grupo com participantes da pesquisa. A pesquisa foi realizada por amostragem, configurando, assim, um único segmento dos sujeitos envolvidos: professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede municipal de ensino de Alfenas (MG). Entre estes, professores que participam de processos de formação continuada.

Outrossim, entendemos que a “compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58), ou seja, do seu contexto de desenvolvimento. Passamos a apresentar uma breve descrição histórica, cultural e social do município de Alfenas, no qual estão definidos os participantes da pesquisa.

#### 3.1.2.1 *Caracterização do Município de Alfenas (MG)*<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para a construção deste item, em específico, utilizamos os acessos abaixo, tendo em vista que é um compilado simplificado das informações.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfenas>

<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/a-camara/conheca-a-cidade>> Acesso: 03 out 2021

<https://www.minasgerais.com.br/pt/busca>> acesso em: 19 out 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=gPDIH-P4cN8>

<https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2018/05/alfenas-minas-gerais-alfenas-no-sul-de.html>

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas\\_fig10\\_320916046](https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas_fig10_320916046)

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=225&view=detalhes> LIVRO 24

Alfenas é um município localizado no Sul de Minas Gerais, que possui uma área de unidade territorial de 850,446 km<sup>2</sup> e, de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada, em 2021, é de 80.973 habitantes. Sua localização é na Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas Gerais, conforme o mapa a seguir.

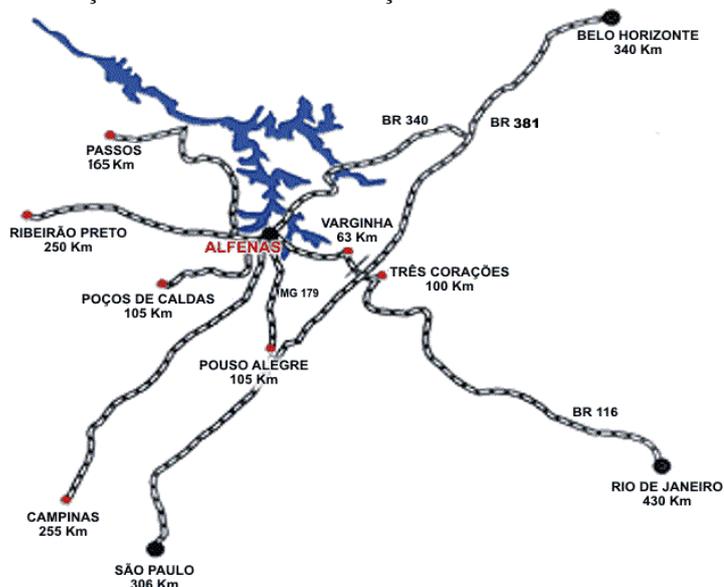
Imagem 1 - Localização de Alfenas em Minas Gerais



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfenas>

Quanto à localização, em relação às cidades de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), e Campinas (SP), de acordo com a imagem incorporada pelo editor da Revista Labor e Engenho<sup>11</sup>, temos:

Imagem 2 - Localização de Alfenas/MG em relação a outras cidades do Sul de Minas Gerais



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas\\_fig10\\_320916046](https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas_fig10_320916046)

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas/panorama>

<sup>11</sup> Disponível em: < [https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas\\_fig10\\_320916046](https://www.researchgate.net/figure/Figura-11-Localizacao-de-Alfenas-MG-em-relacao-a-outras-cidades-do-Sul-de-Minas_fig10_320916046) >. Acesso em 27 de set. 2021.

Quanto a história de Alfenas, de acordo com o IBGE, inicia-se por volta de 1805, período em que se encontram informações sobre os primeiros habitantes colonizadores de Alfenas. Dessas informações, consta a doação de terreno feita por Francisco Siqueira de Araújo e sua esposa à Capela de Nossa Senhora das Dores e São José. Em 1832, a capela já dispunha de um pároco, padre Venâncio José da Siqueira. Nos livros da matriz de Alfenas, encontra-se a primeira referência ao Cônego José Carlos Martins, datada de 1857, quando foi ele provisionado pároco da freguesia.

O distrito foi criado com a denominação de Vila Formosa de Alfenas pelo Decreto de 14/07/1832 e pela Lei Estadual n.º 2, de 14/09/1891 e elevado à categoria de vila com a denominação de Vila Formosa de Alfenas pela Lei Provincial n.º 1.090, de 07/10/1860, sendo desmembrado dos municípios de Caldas, de Jacuí e de Campanha.

Com a Lei Provincial n.º 1.611, de 15/10/1869, a Vila Formosa de Alfenas foi elevada à condição de cidade. Pouco tempo depois, foi criado o Distrito de São Sebastião do Areado e anexado ao Município de Vila de Formosa de Alfenas, pela Lei Provincial n.º 1.788, de 22/09/1871.

Imagem 3 - Bandeira



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfenas>

Imagem 4 - Brasão de armas



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfenas>

No mesmo ano, pela Lei Provincial n.º 1.791, de 23/09/1871, o Município de Vila Formosa de Alfenas passou a se chamar Alfenas.

Pela Lei Provincial n.º 2.087, de 24/12/1874, e pela Lei Estadual n.º 2, de 14/09/1891, foi criado o Distrito de São João do Barranco e anexado ao Município de Alfenas. Pela Lei Estadual n.º 556, de 30/08/1911, foram criados os distritos de Fama e de Serrania e anexados

ao Município de Alfenas. A Lei desmembrou de Alfenas o distrito de São Sebastião do Areado, elevado à categoria de município com a denominação de Vila Gomes. Porém, em divisão administrativa, no ano de 1911, o município é constituído de 5 distritos: Alfenas, Fama, São João Barranco, Serra Negra e Serrania. Assim permaneceu nos quadros de apuração do Recenseamento Geral de 01/09/1920.

Pela Lei Estadual n.º 843, de 07/09/1923, o Distrito de Serra Negra passou a chamar-se São Joaquim da Serra Negra e, pela mesma lei, o Distrito de Fama deixou de pertencer ao Município de Alfenas para ser anexado à vila de Paraguassu. Em 1924, o Distrito de São João do Barranco Alto passou a chamar-se simplesmente Barranco Alto (Lei Estadual n.º 860, de 09/09/1924). Em divisão administrativa, em 1933, o município é constituído de 4 distritos: Alfenas, Barranco Alto, São Joaquim da Serra Negra e Serrania. Assim permaneceu em divisões territoriais datadas de 31/12/1936 e 31/12/1937.

O Decreto-lei Estadual n.º 148, de 17/12/1938, desmembrou do Município de Alfenas o Distrito de Serrania, elevado à categoria de município. A mesma lei desmembrou do Município de Alfenas o Distrito de São Joaquim da Serra Negra, elevado à categoria de município com a denominação de Serra Negra. No quadro fixado para vigorar no período de 1939 a 1943, o município é constituído de 2 distritos: Alfenas, Barranco Alto. Em divisão territorial datada de 01/07/1960, o município é constituído de 2 distritos: Alfenas e Barranco Alto. Assim permaneceu em divisão territorial datada de 2014.

No dia 19 de março, dia de São José, padroeiro do Município de Alfenas e, no dia 15 de outubro, é comemorado o aniversário do município. Em 2022, fez 153 anos de sua fundação, em conformidade com a Lei Provincial n.º 1.611, de 15/10/1869, em que Alfenas foi elevada à condição de cidade, sendo também decretado feriado municipal.

Quanto à economia do município, Alfenas é considerado um núcleo urbano de bastante importância na região sul-mineira. Tradicionalmente agropastoril e grande centro produtor de café, também desenvolve sua agricultura com a cultura de arroz, alho, batata-inglesa, feijão, milho, café, cana-de-açúcar, mandioca, soja, tomate, entre outros.

Para uma melhor compreensão da disposição do município, seguem algumas imagens.

Imagem 5 - Igreja matriz de São José e Dores



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfenas>

Imagem 6 - Vista panorâmica de Alfenas/MG



Fonte: <https://viagemturismoaventura.blogspot.com/2018/05/alfenas-minas-gerais-alfenas-no-sul-de.html>

Imagem 7 - Parque e Zoológico Municipal de Alfenas/MG



Fonte: <http://minasgeraistour.blogspot.com/2013/02/alfenas-mg.html>

A pecuária também se demonstra importante, com rebanhos utilizados na produção de leite e como gado de corte. Há, ainda, iniciativas na agroindústria, principalmente no setor de gêneros alimentícios, de sucos e de laticínios.

O comércio varejista é bem diversificado e atende a vários municípios da região.

Turisticamente, Alfenas, cidade dos Lagos e Paraíso dos Pescadores, tem um olho na modernidade, outro na tradição, um pé na tranquilidade e outro na boemia, um passo no asfalto, outro na estrada de terra, entretanto é considerada o portal de entrada para o Lago de Furnas, com características que permitem a navegação de diversos tipos de embarcações. Famosa por seu agito estudantil, Alfenas também tem uma vida cultural bem animada. Mostra de Teatro de Rua em espaços públicos, Serestas, Corais e Orquestras na Concha Acústica, exposições de pintura e de fotografia na Casa da Cultura, entre outras atividades.

A represa é o principal cartão postal da cidade. No imenso lago, podem-se praticar esportes náuticos e pesca esportiva. Nas margens da represa, bons restaurantes oferecem a traíra frita, o tira-gosto campeão da região. O município possui uma rampa náutica pública a 05 km do centro da cidade, apenas um dos locais aonde o turista e o público local têm acesso ao lago de Furnas, oferece boa estrutura hoteleira, que pratica a tradicional hospitalidade mineira, temperada pela mais saborosa gastronomia.

Imagem 8 - Ponte das Amoras



Fonte: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574365129008/html>

A Ponte das Amoras já é tombada pelo patrimônio histórico em Alfenas e, agora, em 2022, existe um processo para que o tombamento seja também nacional. O empreendimento liga Alfenas a Campos Gerais sobre o Lago de Furnas e o Rio Sapucaí e possui quase um quilômetro de extensão. O processo para que a ponte se torne um bem nacional, foi aceito e homologado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)<sup>12</sup>.

Imagem 9 - Lago de Furnas



Fonte: <https://www.minasgerais.com.br/pt/destinos/alfenas>

---

<sup>12</sup>Disponível em: < <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2022/03/24/ponte-das-amoras-esta-em-processo-de-tombamento-como-patrimonio-historico-nacional.ghtml>>. Acesso em 27 março 2022.

Alfenas é referencial também em saúde para região e para o estado, com três hospitais com diferentes especialidades: Santa Casa de Alfenas, Hospital Universitário Alzira Vellano e Hospital Imesa, conforme imagens a seguir.

Imagem 10 - Hospital Santa Casa



Fonte: <https://www.santacasaalfenas.com.br/>

Imagem 11 - Hospital Universitário Alzira Vellano



Fonte: <http://www.huav.com.br>

Imagem 12 - Hospital Imesa



Fonte: <http://www.tpower.com.br/not.29.10.20.imesa.htm>

O contexto educacional se desenvolve na esfera municipal, estadual e particular. No que se refere ao ensino infantil, fundamental e médio, Alfenas conta com 28 escolas municipais, 12 escolas estaduais e cinco colégios particulares. Já as escolas da rede municipal, que ofertam o ensino fundamental II, são quatro, com 82 (oitenta e dois) professores, sendo três escolas da zona rural com 25 (vinte e cinco) professores e uma escola na zona urbana com 57 (cinquenta e sete) professores<sup>13</sup>.

Dos 82 professores do EF II, da rede municipal, cinco são professores eventuais, 17 (dezessete) professores de apoio e três professores da sala de recurso que atendem os alunos com deficiência.

Além das escolas públicas e particulares de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, Alfenas conta com um renomado Ensino Superior, como a UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas) e a UNIFENAS (Universidade José do Rosário Vellano), que oferecem grande variedade de cursos. Além disso, há também os cursos superiores a distância, com faculdades como UNINTER (Centro Universitário Internacional), UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) e UNIP (Universidade Paulista).

Temos ainda que, de acordo com os resultados da avaliação censitária<sup>14</sup> do Ideb<sup>15</sup> de 2019, os anos finais do ensino fundamental, da rede pública, atingiu o conceito 4,9. No censo de 2020, havia 2,721 (dois mil, setecentos e vinte e um) alunos matriculados; 523 (quinhentos e vinte e três) professores.

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) promove cursos de capacitação nos dias e nas datas previstas no calendário escolar. Em números, são 8 dias distribuídos ao longo do ano letivo, além de promover e disponibilizar formações nas reuniões de módulo. Todas as Formações e Capacitações possuem caráter pedagógico/formativo ou continuado e variam de acordo com a necessidade, ou seja, a SEME procura diagnosticar a área/tema que mais se encaixa à necessidade para a formação do corpo docente<sup>16</sup>. Muitas formações são ofertadas pelas universidades parceiras e através dos assessores pedagógicos das editoras.

---

<sup>13</sup> Dados atualizados pela SEME – Secretaria Municipal de Educação de Alfenas (MG), em 22 fevereiro de 2022

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso: 11 fev. 2022.

<sup>15</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso: 06 ago 2020.

<sup>16</sup> Dados fornecidos pela SMEC – Secretaria Municipal de Educação de Alfenas (MG), em 2 julho de 2020.

Diante das informações, fez-se necessário o consentimento (anexo III) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Alfenas para a autorização da realização do estudo com os professores do ensino fundamental II.

Após os consentimentos dos órgãos competentes, foram adotados como critérios de inclusão e de exclusão dos participantes:

- Critério de inclusão: os professores do ensino fundamental II que, tendo recebido o questionário estruturado, disponibilizado *on-line*, manifestaram anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inserido como primeira questão do questionário, e que respondessem às questões propostas.
- Critério de exclusão: foram considerados excluídos da pesquisa os professores do ensino fundamental II que responderam mais de uma vez ao questionário e/ou que não responderam todas as questões. Quando das entrevistas, foram excluídas as entrevistas dos professores que fazem parte para gestão das escolas.

De princípio, havíamos optado pela escolha de uma determinada escola da zona urbana, que possuía maior número de professores e pelo fato de esta escola atender especificamente alunos do 6º ao 9º ano e EJA, cujo trabalho pedagógico estava organizado em três turnos: matutino (8º e 9º ano), vespertino (6º e 7º ano) e noturno (EJA). A outra escola urbana atende somente EJA no EF II, no período noturno.

Entretanto, optamos por estender a pesquisa a todos os professores de EF II, sem distinção de escola *locus* de pesquisa.

### **3.2 Etapas para a coleta de dados e construção das informações**

Esta etapa consiste no planejamento e diretrizes de como os dados foram coletados e como foram representadas as informações na construção da pesquisa.

Parafraçando Freire (1996, p. 16), “pesquise para conhecer o que ainda não conheço”, o que o autor quer dizer é que toda pesquisa parte de um interesse muito particular, de uma inquietação, de conhecer mais detalhadamente aquilo que não se conhece.

Sendo assim, desde o início da pesquisa, as inquietações em relação à (re)significação das práticas pedagógicas a partir da formação continuada que os professores participam, são marcantes e impulsionam a persistência e o esforço.

Pesquisar é uma tarefa que demanda um esforço contínuo, sobretudo dentro da trajetória de uma formação no Programa de Mestrado e, por vezes, encontram-se questionamentos sobre

as possibilidades frente aos desafios do tempo, do espaço, da conciliação com as atividades profissionais e da disposição dos sujeitos.

Quanto à abordagem dos sujeitos participantes, após parecer favorável do CEP, fizemos o contato com a gestão da escola *locus* de pesquisa e, explicitados os objetivos do estudo, a diretora se prontificou a encaminhar o link de acesso ao questionário aos professores, alegando não ser necessário o nosso contato com tais participantes da pesquisa. Foi explicitado que os mesmos seriam convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo V), que firmaria o compromisso entre pesquisador e participante da pesquisa, esclarecendo que, a qualquer momento, o participante poderia desistir de participar e retirar seu consentimento. Que sua recusa não traria nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, mas foi evidenciada a importância da contribuição de todos os professores para o desenvolvimento deste estudo.

Queremos, no entanto, evidenciar a dificuldade de contatar os professores e de ter sucesso com os instrumentos de coleta de informações no período de pandemia, pois uma das justificativas da diretora da escola *locus* de pesquisa, quanto aos professores não participarem efetivamente, se deu pelo fato de estarem com muitas atividades, produzindo materiais para as aulas *on-line* em função da pandemia causada pela COVID-19.

Diante do exposto, optamos por discorrer acerca das dificuldades de contatar os professores do ensino fundamental II e de ter sucesso com os instrumentos neste período de pandemia.

Quando do contato com a direção da escola *locus* de pesquisa, em abril de 2021, para apresentar o projeto e para definir a abordagem com os professores, na reunião *in loco* com a diretora, esta informou que estava se aposentando e que deveríamos aguardar a gestão de sua substituta, justificando que o trabalho se desse integralmente junto à nova diretoria.

Em maio de 2021, estabelecemos novo contato com a atual diretora para a apresentação do projeto e, juntas, pudésemos definir a abordagem com os professores, a fim de que pudésemos compreender o perfil de nossos pesquisados. A nova diretora reafirmou o compromisso em colaborar com a pesquisa, ficando responsável em cobrar dos professores as respostas ao questionário, alegando não ser necessário reunir com os professores e que também não poderia disponibilizar o contato dos mesmos e que estes estavam trabalhando de forma remota. Desse modo, foi enviado à diretora o link do questionário *on-line* e esta se responsabilizou por enviá-lo aos professores.

Transcorrido o período disponibilizado para os professores da escola *locus* responderem ao questionário, não obtivemos nenhuma resposta e novas tentativas foram realizadas, sem sucesso.

Decidimos, então, ampliar o estudo e envolver professores de toda rede do Ensino Fundamental II vinculados à SEME. Nesse sentido, realizamos uma reunião *on-line* com uma integrante da equipe da coordenação pedagógica da SEME e esta se prontificou a encaminhar o link às supervisoras das escolas da rede municipal de ensino - anos finais do ensino fundamental. Tal coordenadora pedagógica reafirmou que não poderia passar o contato dos professores e que a divulgação se daria às escolas que ofertam o EF II, regular e EJA, sendo um total de cinco unidades educativas, somando-se 82 (oitenta e dois) professores e especialistas da educação.

Decorrido o período proposto para as respostas ao formulário e tendo em vista que o número de participação não era representativo, ao ponto de 22 (vinte dois) questionários considerados válidos, optamos por utilizar a coleta de informações do questionário apenas para identificar os professores que se dispuseram a participar da entrevista.

Sendo assim, na medida em que íamos recebendo os questionários respondidos *on-line*, devido ao compromisso em manter a confidencialidade e o anonimato dos professores participantes, cada questionário foi identificado como P1 (Professor 1); P2 (Professor 2), e assim sucessivamente. A numeração atribuída ao professor pesquisado não expressa nenhuma intencionalidade, além da organização dos participantes.

Desse modo, na prática do desenvolvimento da pesquisa, há muitos obstáculos a serem superados, como exemplo a vontade de participação e a confiabilidade dos atores envolvidos. Sobre esse aspecto, Yin (2016, p. 120) corrobora que “os participantes podem variar na franqueza de suas palavras, sendo sinceros em alguns pontos, mas recatados em outros, e o pesquisador precisará saber distinguir os dois” e tal conduta demanda expertise do pesquisador.

Günther descreve que,

[...] são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. [...] a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa (GÜNTHER, 2006, p. 204).

Diante disso, traçou-se, assim, um caminho para a pesquisa, organizando-a em duas etapas: o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada, a fim de obter informações e dados que auxiliassem no objetivo de pesquisa, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Caminho da pesquisa

Descrição		Objetivo (como espera que a técnica colabore na resposta ao problema de pesquisa)	Dados que se espera coletar
Técnica	Fonte		
Questionário estruturado	Professores do EF II, da rede municipal de ensino de Alfenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o perfil dos professores; a carreira no magistério, a jornada de trabalho e a trajetória na formação continuada;</li> <li>• Mapear as ofertas de formação continuada que os professores do Ensino Fundamental II, do município de Alfenas (MG), participam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o perfil dos professores do Ensino Fundamental II;</li> <li>• Professores que participam de processos de formação continuada;</li> <li>• Quais atividades FC participam;</li> <li>• Motivos que os levam a participar de processos de FC;</li> <li>• Órgãos competentes que organizam os processos formativos dos quais participam;</li> </ul>
Entrevista Semiestruturada	Professores que participam de processos de formação continuada que aceitam participar da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como os professores (re)significam aquilo que eles constroem ao participarem dos processos de FC;</li> <li>• Compreender o que pensam os professores sobre a formação continuada para a melhoria de sua prática pedagógica;</li> <li>• Perceber como os professores traduzem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada;</li> <li>• Identificar se existe modificação na prática pedagógica docente a partir da formação que participam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se dá a escolha dos processos de formação;</li> <li>• Como são transpostos os conhecimentos construídos a partir da FC que participam;</li> <li>• Como são (re)significadas as práticas pedagógicas diárias na sala de aula após participarem de processos formativos;</li> <li>• Quais os impactos da FC para a melhoria da prática pedagógica, tendo em vista à melhoria da qualidade do ensino;</li> <li>• Os temas abordados na FC que participam são significantes e contribuem para a prática cotidiana.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.1 Questionário Estruturado

A opção sobre o questionário estruturado oferece diferentes possibilidades de abordagem, mesmo sabendo que sua formulação e a análise das respostas exigirão do pesquisador discernimento, sensibilidade e capacidade interpretativa para evitar o desvio ou a perda do foco de estudo.

Ao refletir sobre a coleta de informações, definiu-se pela aplicação de um questionário estruturado – questões abertas e fechadas – aos participantes, para identificar os professores da rede municipal de ensino que pudessem participar da entrevista semiestruturada e para reconhecer aqueles que participam de processos de formação continuada. O questionário reuniu uma série de perguntas ordenadas e propostas com o objetivo de levantar, por amostragem,

dados\informações sem nossa orientação\intervenção direta, buscando responder questionamentos elencados no objetivo geral e nos específicos deste estudo, bem como trazer outros indícios que auxiliassem na análise da formação continuada por eles vivenciada para (re)significar suas práticas pedagógicas.

Marconi e Lakatos (2003, p. 200) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O questionário (Anexo I) foi disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de forma *on-line*, via conta institucional da UNIFAL\MG, no G Suite for Education, pela plataforma educacional do Google Forms, o qual foi composto por quatro partes distintas. A primeira trata-se do Termo de Consentimento Livre Esclarecido que forneceu todas as informações do estudo. A segunda parte, acessada pelos sujeitos que aceitaram e validaram sua participação no estudo, versa sobre as informações pessoais e profissionais. A terceira, sobre as informações da carreira no magistério e da jornada de trabalho e a quarta, sobre informações referentes à trajetória na formação continuada.

Quando do tratamento das informações coletadas pelo questionário, as questões objetivas foram contabilizadas em uma planilha do Microsoft Excel, para o tratamento estatístico por quesito e, as questões abertas, descritas no mesmo documento, em que se buscou verificar trechos nas colocações dos professores que são mais recorrentes, para se fazer a análise, bem como priorizar aqueles que sinalizaram o interesse em participar da entrevista semiestruturada, dando mais ênfase nesta coleta de informações.

### 3.2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das metodologias indicadas como mecanismo de validação de resultados na pesquisa qualitativa. Para essa prática, os autores Bogdan e Biklen (1994) destacam que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi utilizada para a coleta das informações em sequência do questionário estruturado. Identificados os professores que manifestaram

interesse em participar da entrevista, deu-se início, em julho de 2021, mantendo todo o rigor dos princípios éticos e morais, entre os 6 participantes que se dispuseram, a partir de uma questão no questionário estruturado, a participar dessa etapa da pesquisa. Entretanto, como três deles estavam ligados à gestão das escolas, foram invalidados neste estudo e consideradas apenas três entrevistas para as inferências e discussão.

A entrevista ocorreu de acordo com dia, horário e local escolhidos pelo participante e, tendo em vista o momento atípico em função da COVID-19<sup>17</sup> e, mantido o isolamento social pelos órgãos de saúde e epidemiológico. Sendo assim, esta ocorreu utilizando-se o Google Meet, preservando todos os direitos dos participantes, bem como da assinatura *on-line* do termo de autorização de gravação de voz, resguardado seu direito de ter uma cópia do documento.

A entrevista foi utilizada para apreender aspectos que possibilitassem descrever os processos de formação continuada de que os professores participam e evidenciar os significados dos saberes construídos para sua prática pedagógica. Nesse sentido, sua preparação é um processo cuidadoso e propicia informações importantes. Sendo assim, considera-se a entrevista como uma situação de trocas intersubjetivas.

De acordo com Szymanski,

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2004, p.12).

A adequada realização de uma entrevista, para que seja o mais tranquilo possível na socialização entre entrevistador e entrevistado, envolve, além da estratégia, uma tática que depende fundamentalmente das habilidades do entrevistador.

Marconi e Lakatos (2003, p. 195) definem que a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Dessa forma, a opção pela entrevista deve-se ao fato de este instrumento permitir que os entrevistados respondam mais em seus próprios termos e de possibilitar, ao entrevistador, esclarecer as colocações dos entrevistados, estabelecendo um melhor diálogo com os participantes.

---

<sup>17</sup> A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. [...] Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. **O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19** após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Disponível em: < <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> > Acesso em 12 jul 2020.

Triviños (*apud* FORTUNATO, 2018, p. 28) esclarece que, em uma entrevista semiestruturada, o pesquisador deve tomar o cuidado para não torná-la repetitiva e empobrecida, e, se for gravada, pode ser, logo após, transcrita e analisada pelo pesquisador.

Diante das colocações dos autores, optou-se pela realização da entrevista semiestruturada. Foram realizadas seis entrevistas, mas validadas apenas três, pois os outros três participantes fazem parte da gestão das escolas, e nosso interesse era ouvir apenas professores dos anos finais do ensino fundamental. Seguimos um roteiro de oito questões (Anexo II), em que foram entrevistados individualmente, no qual se levantou especificamente o que este objeto de estudo se propôs, que é compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada.

Com a permissão dos entrevistados, conforme o anexo VI, as entrevistas foram áudio-gravadas e, em seguida, transcritas para o documento do Microsoft Word, de forma que possibilitasse a leitura e a análise do conjunto de respostas, questão por questão.

### **3.3 Plano de análise:**

De acordo com Luna (2002, p. 68), há “necessidade de o pesquisador oferecer ao seu leitor todos os passos que seguiu na transformação do material (procedimento e análise) e, no mínimo, exemplificar abundantemente as transformações feitas com o material original coletado”, sendo assim, passa-se a descrever o plano de análise das informações.

Quando da construção das informações, Gonzáles Rey (2010, p. 115) reafirma que este processo “representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa”. Sendo assim, para se iniciar as análises, as informações das questões objetivas foram contabilizadas em uma planilha do Microsoft Excel, bem como a transcrição das questões abertas, para o tratamento estatístico por quesito. Nas questões 15 e 16 do questionário estruturado, foi utilizado o NPS<sup>18</sup>. NPS é a sigla para Net Promoter Score, uma metodologia criada em 2003 pela Bain & Company, para mensurar o quão bem as empresas estão lidando com seus clientes ou com pessoas com as quais interagem. Sendo assim, utilizamos essa sigla para mensurar o grau de satisfação dos professores do ensino fundamental II, da rede pública do município de Alfenas (MG).

---

<sup>18</sup> Disponível em: < <https://track.co/blog/net-promoter-score/> > Acesso em 28 de maio de 2021

Quanto à transcrição das entrevistas, estas foram transcritas para o documento do Microsoft Word, de forma que possibilitasse a leitura do conjunto de respostas, questão por questão, de todos os respondentes.

De acordo com Alves e Silva,

para iniciar o trabalho nessa etapa o pesquisador se vê pressionado a retomar seus pressupostos, e três são suas guias mestras: 1 - as questões advindas do seu problema de pesquisa (o que indaga, o que quer saber); 2 - as formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3 - a própria realidade sob estudo (que exige um “espaço” para mostrar suas evidências e consistências) (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Para essas autoras, é preciso ter um movimento constante de sempre se voltar às direções das questões para a realidade, desta para os conceitos e dos conceitos para a literatura. Esse é um tripé necessário para o entrecruzamento das informações para se chegar aos sentidos e aos significados.

Para a análise das informações, após a contabilização das questões do questionário estruturado e a transcrição das entrevistas semiestruturadas obtidas, optou-se pelo modelo construtivo-interpretativo, pois se trata de um processo que necessita ser realizado ao longo de toda a pesquisa, uma vez que possibilita a esta pesquisadora ir tecendo seu percurso epistemológico, tendo em vista que o balizador desse processo está na qualidade, na pertinência e na abertura de novas zonas de sentido.

González Rey discorre que

a metodologia construtivo-interpretativa é um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve ativamente os participantes, incluindo o pesquisador e, embora o caráter construtivo e o caráter interpretativo sejam parte de um mesmo processo, em que um orienta e complementa o outro, possuem particularidades que merecem atenção especial. [...] O caráter construtivo desafia a capacidade do pesquisador, tendo como referência sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa. As interpretações do pesquisador sobre informações e eventos constituem o que se denomina indicadores que não são mais que significados gerados pelo pesquisador que não estão explícitos no material empírico. A articulação de indicadores que apontam na mesma direção vai configurando hipóteses que, ao longo do processo investigativo, vão confirmando o modelo teórico construído como resultado da pesquisa (GONZÁLEZ REY *apud* ROSSATO; MARTÍNEZ, 2018, p. 188).

Tal modelo de análise corresponde aos objetivos geral e específicos e, conseqüentemente, às questões dos instrumentos de pesquisa, pois é preciso dar conta da riqueza das falas dos sujeitos participantes e também contextualizá-las, mesmo porque um trabalho dessa natureza não tem a pretensão de atingir o limite da representatividade, e, sim, de “aprender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como

captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

Nesse sentido, pretende-se, após realizar a leitura flutuante das entrevistas, aprimorar uma proposta de análise dos significados e dos sentidos presentes no discurso dos entrevistados numa proposta de núcleos de significação como meio de se apreender os sentidos à luz de novas reflexões e teorizações.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), para se chegar à nuclearização, é preciso a construção de pré-indicadores que são

trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. [...] sendo assim, nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências (AGUIAR; OZELA, 2013, p. 309).

A partir da releitura do conjunto dos pré-indicadores, sistematizaram-se os indicadores e, após, articulou-se a organização dos núcleos de significação, nomeando-os. Os indicadores, para as autoras supracitadas, “são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELA, 2013, p. 310).

Em suma, a tríade a ser seguida no plano de análise das informações são, em primeiro lugar, o levantamento dos pré-indicadores, ou seja, o registro das palavras; em segundo, a formulação dos indicadores, que se trata da articulação dos pré-indicadores, embasados nos critérios de similaridade, de complementaridade e\ou de contraposição e, em terceiro, chega-se aos núcleos de significação, que se trata da articulação e da síntese dos indicadores de forma mais profunda, da realidade estudada, marcados por um processo de idas e de vindas, de um fazer e refazer contínuo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Portanto, a análise na pesquisa qualitativa consiste na preparação e na organização das informações, para, então, proceder-se à redução e à condensação para, finalmente, se chegar à representação, visto que a realidade das informações no início não é nítida e requer a articulação de conclusões com conhecimentos mais amplos.

As informações estão armazenadas de modo digital e impresso e serão preservadas por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa. Passado esse período, as informações serão destruídas.

### 3.4 Considerações éticas

O ato de pesquisar exige planejamento para nos auxiliar a atingir o resultado pretendido, sendo também necessário estabelecer as considerações éticas a serem seguidas quanto aos procedimentos adotados.

Para Lima e Pacheco,

As questões éticas colocam-se todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados (LIMA; PACHECO, 2006, p. 139).

De acordo com esses autores, a condução ética norteia todo o processo de construção e de desenvolvimento de uma pesquisa. Sendo assim, ao adotar tal conduta quanto às normativas de confidencialidade, de privacidade e de anonimato dos participantes, o primeiro passo para a realização da presente pesquisa consistiu no encaminhamento do projeto de pesquisa para a análise e para a avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da UNIFAL/MG. Dessa forma, a pesquisa somente teve início após a obtenção do parecer favorável por parte da instituição através de seus representantes legais.

Após o parecer favorável do CEP, iniciaram-se as ações para a análise exploratória da pesquisa, mantendo-se a ética e o respeito aos participantes que livremente optaram por participar da investigação proposta.

Para que fosse mantida a ética e o respeito aos participantes, buscamos o entendimento da resolução nº 510<sup>19</sup>, de 7 de abril de 2016, pelo que se apresenta como riscos à pesquisa, benefícios e desfecho da pesquisa.

Riscos: Este projeto de pesquisa pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem o(s) participante(s) a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas. Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, ficamos atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo da pesquisa, preocupando-nos com desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes que, mesmo não previstos como riscos, pudessem ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas minimizadoras necessárias, a partir de uma relação de confiança que se estabeleceu. Caso algum deles se sentisse constrangido(a),

---

<sup>19</sup> CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 – seção 1, páginas 44, 45, 46.

irritado(a), cansado(a) durante os procedimentos da pesquisa, ou quaisquer outras intercorrências que pudessem surgir, as atividades seriam imediatamente suspensas, respeitando-se o direito do participante em querer continuar ou não, ficando este também livre para permitir que as informações colhidas até o presente momento pudessem ser ou não utilizadas por nós. Podendo ser utilizadas, foi retomada a coleta das informações de acordo com a disponibilidade de horário do participante que fosse apropriado e de modo a deixá-lo(a) à vontade para responder às perguntas.

**Benefícios:** o estudo respondeu aos nossos anseios pessoais e profissionais, cujos resultados serão socializados aos participantes da pesquisa e com a SEME de Alfenas. Espera-se que possa contribuir para os processos de planejamento, de definição e de implementação de políticas formativas, bem como auxiliar nos processos de reflexão do cotidiano nos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores e que esta seja capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça.

**Desfecho Primário:** o presente estudo possui como desfecho primário a compreensão dos mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores. Como Desfecho Secundário, inclui o mapeamento dos processos de formação continuada de que os professores participam, bem como o que pensam e como traduzem para sua prática pedagógica os conhecimentos construídos em tais processos de formação, modificando sua vivência cotidiana, tendo em vista a melhoria do ensino.

Desse modo, os participantes não tiveram nenhum prejuízo ao aceitarem participar deste estudo, pois receberam as informações por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do termo de autorização de gravação de voz, (daqueles que aceitaram participar da entrevista semiestruturada), na qual foram retomadas as dúvidas que, porventura, surgissem ou ainda não estivessem esclarecidas.

Os sujeitos participantes convidados a colaborar com a pesquisa foram incluídos após assinarem o TCLE. Esclarece-se também que, enquanto pesquisadora, procuramos deixar os sujeitos investigados livres e à vontade para deixar a pesquisa a qualquer momento.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Neste capítulo, apresentamos os resultados das informações coletadas pelo questionário estruturado e pelas entrevistas semiestruturadas, cujo desenvolvimento nesta pesquisa foi uma abordagem qualitativa. A opção por essa metodologia justifica-se pelo fato de que tal abordagem nos permite, enquanto pesquisadores, uma melhor compreensão de valores, de opiniões, de crenças e de atitudes que sustentam a postura, a visão de mundo e o comportamento dos sujeitos participantes, constituindo-se em instrumento fundamental para a análise da realidade manifestada por professores do ensino fundamental II, da rede municipal de Alfenas (MG).

O questionário, para além dos dados pessoais, pretendeu conhecer a carreira no magistério, a jornada de trabalho dos professores e a trajetória da formação continuada: modalidades, temáticas, instituições promotoras da formação e as razões/motivações para sua frequência são alguns pontos levantados.

Quanto às entrevistas, pretendíamos conhecer se os professores participam de formação continuada; se essa formação os auxilia na prática pedagógica; como avaliam do processo de formação continuada para os professores do ensino fundamental II; se as ações formativas de que participam ou de que já participaram têm sido suficientes para promover mudanças; se consideram possível (re)significá-las, transpondo-as aos conhecimentos que constroem na formação continuada e como devem ser os processos formativos de modo contínuo, para os professores do ensino fundamental II, para que haja a (re)significação das práticas pedagógicas.

### 4.1 O processo de coleta de informações via questionário estruturado

A fim de agrupar as informações que nos auxiassem em nosso objetivo de pesquisa, estabelecemos, em maio e no início de junho de 2021, o contato com os gestores das escolas, a fim de sensibilizar os professores para responderem ao questionário *on-line*, através do *link* do Google Forms.

Conforme explicitado no capítulo metodológico (p. 63 e ss), no percurso de coleta das informações, via questionário estruturado, não obtivemos os resultados considerados satisfatórios que validassem a primeira parte da pesquisa, sendo as informações utilizadas para distinguir os participantes que manifestaram interesse em participar da entrevista.

Após procurar responder às questões que nortearam esta pesquisa, passamos a apresentar as inferências e as discussões.

Chegamos, então, ao final do mês de junho de 2021, quando recebemos 27 (vinte e sete) questionários respondidos, sendo 22 (vinte e dois) considerados válidos e 5 (cinco) inválidos, o que contrariou a premissa do presente estudo, sendo, assim, excluídos da pesquisa.

Passamos a apresentar os resultados desta pesquisa, buscando organizá-los e agrupá-los de acordo com as informações obtidas.

#### 4.1.1 O que os dados dos questionários nos revelam

Para levar a cabo a primeira fase do processo de investigação, recorreu-se a um questionário estruturado.

Quanto ao procedimento da coleta das informações, a pesquisa com professores do ensino fundamental II ocorreu no período de 19 de maio a 30 de junho de 2021. Foram recebidos 27 (vinte e sete) questionários respondidos, sendo 22 (vinte e dois) considerados válidos.

No questionário, levou-se em conta:

- a) as informações pessoais dos professores (sexo, faixa etária; habilitação no magistério, graduação e/ou pós-graduação);
- b) a carreira no magistério e a jornada de trabalho (turno e escola(s) em que lecionam e tempo de experiência na docência);
- c) a trajetória na formação continuada (a existência de FC; tomada de decisão e a definição dos temas quanto à necessidade da FC; as horas por semana de dedicação às atividades de estudo; tipos e órgão organizadores de FC de que já participaram; as motivações que os levam a participar de processos de FC e o grau de importância da FC para (re)significar a prática pedagógica dos professores e do aprendizado dos alunos) .

Quanto às informações coletadas dos participantes em números absolutos, temos que:

16 (dezesseis) são do sexo feminino e seis do sexo masculino; 20 (vinte) têm idade acima de 41 anos; 14 (quatorze) deles têm licenciatura; três são bacharéis e cinco deles têm mais de uma habilitação. O turno em que lecionam varia, sendo que alguns deles atuam em mais de um turno. Nenhum professor tem menos de dois anos de atuação na docência. Quanto às horas de dedicação à realização de cursos ou de atividades de estudo em complementação à formação inicial, 12 (doze) participantes responderam que se dedicam de 1 a 2 horas por semana.

Dos 22 (vinte e dois) professores participantes, 21 (vinte e um) têm especialização e apenas 5 deles estão estudando no momento (questões 4 e 5).

Quando perguntado se na escola em que trabalham existe programa de formação continuada de professores (questão 8), 13 (treze) deles responderam que “sim”; 9 (nove) responderam que não e, quando da indicação e de qual(ais) são os programas e atividades desenvolvidas, para os participantes que responderam “sim” nesta questão, alguns participantes indicaram mais de uma atividade. As indicações foram: Módulos (7); Cursos de aperfeiçoamento e de atualização (5); Lives (4); Cursos UNIFAL e Palestras (3); Oficinas e Semana do meio ambiente (2) e Alfabetização; Aprimoramento do profissional dentro do ambiente de trabalho; Associações de alunos e alunas; Capacitação na área de atuação com projetos especiais as suas habilidades, orientados pelos professores; Cursos de extensão; Datas comemorativas; Novas tecnologias no aplicativo Google; Projetos desenvolvidos pela própria escola; Semanas culturais, (1) respondente cada.

Um participante respondeu que não está participando porque, atualmente, trabalha na secretaria da escola. Perguntou-se, ainda, qual a frequência dos encontros. As respostas foram: 40 horas mensal; com encontros a cada 15 dias (2); mensal (4); semanal (6); temporários; todos os sábados letivos; uma ou duas vezes por semana e uma vez por semana (5).

De acordo com as informações, observa-se, entre as respostas, que os programas com maior índice de respostas pelos participantes são “módulos” e estes acontecem semanalmente. Quanto à tomada de decisão sobre a necessidade de formação continuada de professores na(s) escola(s) que atuam (questão 9 - dissertativa), P6, P17 e P19 responderam que não participam; P10, P13 e P24 responderam que é “por reuniões” e P5 e P 21 responderam que é “opinando nas decisões”. P1 respondeu que “é muito importante”; “frequência”; P2: “cursos online”; P4: “no momento, via *on-line*”; P5: “opinião”, “participação ativa”; P7: “módulos”; P9: “seria bom”; P18: “sempre tenho um olhar diferenciado”; P23: “nenhuma”.

Outras respostas pelos professores (seis) que melhor respondem a esta questão são:

P3: Tudo que é pedido a gente responde, participando e aplicando em novas metodologias.

P8: Atuando como participante e dando sugestões.

P12: Colocando em prática o saber ouvir, relacionar e comunicar.

P14: Através dos mapeamentos das avaliações e atividades diárias vão surgindo as demandas e assim sugerimos as formações.

P15: Estando sempre de maneira participativa.

P20: Estou sempre estimulando-os a participar de cursos de formação, buscando sempre novas metodologias para aperfeiçoar sua carreira.

Pelas respostas supracitadas, depreende-se que a questão buscou identificar como é o planejamento da formação continuada centrada na(s) escola(s) em que atuam e se infere que a

maioria deles são comprometidos e colaboram nas decisões sobre a necessidade de formação continuada, pois entendemos que há ampla oferta de (re)capacitação para os professores. No entanto, o melhor espaço para colocá-la em prática é na própria escola, sob o comando do coordenador pedagógico, com a colaboração dos professores, tendo em vista que, se bem estruturado, o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino.

Isto posto, recorreremos à LDB em cujo primeiro artigo consta que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entendemos que o referido artigo nos deixa muito claro que a educação é abrangente e que vai para além dos muros da escola. Especificamente, quando esse artigo fala “na convivência humana, no trabalho”, em nosso entendimento, nos remete à formação em serviço.

Entretanto, Silva (2002) destaca que:

O que se observa é a quase ausência de políticas e programas voltados à formação em serviço, que se dá na própria escola e que esta sim é a melhor formação continuada, ou seja, que se dá na própria instituição em que o professor atua (SILVA, 2002, p. 9).

Nessa quase ausência de políticas e de programas voltados à formação em serviço, citado por Silva (2002), nos faz refletir se a Formação Continuada Centrada na Escola (FCCE) não tem se desvirtuado e acaba servindo para diversas finalidades, deixando de priorizar a reflexão sobre as questões enfrentadas pelo professor em sala de aula.

De maneira geral, observamos que a maioria os professores participantes não são consultados na escolha dos processos formativos e isso foi corroborado na questão 10, em que se perguntou sobre a definição dos temas a serem estudados e/ou debatidos nos programas de formação continuada. Temos que:

Dois participantes responderam que a decisão é da SEME; cinco deles responderam que é a cargo da gestão ("*supervisora*", "*coordenador pedagógico*", "*pela direção com parceria*", "*através da coordenação*") e um participante respondeu que é "*aleatório*". Os outros participantes responderam que é em nível da escola, evidenciados nas falas:

P3: em grupos e por afinidades de disciplinas; pela Secretaria Municipal de Educação de Alfenas; por nós, com nossa opinião, através de reunião, e também pela direção, secretarias das escolas, de acordo com as necessidades priorizadas.

P4: São definidos de acordo com a necessidade do aluno ou programação de conteúdo.

P14: Através da necessidade da escola.

P18: São definidos de acordo com as necessidades dos discentes e sobre o PPP da escola.

Isto posto, recorremos à Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020<sup>20</sup>, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) que explicita, em seu Art. 12, que:

A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (BRASIL, 2020, p. 6).

De acordo com esse artigo, entende-se que a formação continuada no contexto da escola deve ser planejada de acordo com o contexto histórico e cultural de cada escola, constituindo-se em um processo distinto de sua especificidade.

Outra questão é que, embora os participantes tenham selecionado mais de uma opção de resposta, os processos de formação continuada (questão 13) de que os professores participam ou de que já participaram foram organizados por: “Secretaria Municipal de Educação” (18 respostas); “uma Universidade ou Instituição de Ensino Superior” (10 respostas); “Secretaria de Educação Estadual” (9 respostas); “pelo Governo de Educação” (6 respostas); “Superintendência Regional de Ensino (5 respostas) e por “um sindicato” (2 respostas).

Nessa questão, evidenciou-se que quem organiza a formação continuada de que os professores participam ou de que já participaram, predominantemente, é a “Secretaria Municipal de Educação” (18 respostas).

Ao tratar as informações coletadas, pareceu-nos que poderíamos ter acrescentado nessa questão se a escola também organiza a formação continuada dos professores. Esse quesito foi respondido na questão 8, quando 13 (treze) participantes responderam que, na escola em que atuam, existe programa de formação continuada.

Essas questões incitam a refletir se as escolas públicas de nosso país têm condições de definir ações que promovam a formação continuada de professores, tendo em vista que as respostas dos participantes evidenciaram que a Secretaria de Educação é a principal responsável por fornecer a possibilidade de formação continuada para seus professores. Isso porque ela é o órgão da escola que organiza a gestão de forma relacionada à educação de um município.

Evidentemente, isso não significa que a escola não tenha autonomia para desenvolver os processos de formação continuada de seus professores. Sendo assim, a formação continuada

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em 13 jul 2021

pode ser considerada uma grande aliada dos professores e estes passam a ser sujeitos de formação.

De acordo com o Viva Blog (2020)<sup>21</sup>,

Sabemos que a rotina de um professor é intensa, muitos trabalham em mais de uma escola, o tempo de deslocamento deve ser considerado, além das demandas da sala de aula que conhecemos e entendemos que são muitas, mas é preciso buscar formas de engajamento do time pedagógico para que se comprometa e participe de formações (VIVA METODOLOGIA ATIVA, 2020, p. 1).

O fechamento das escolas, causado pela pandemia do coronavírus, trouxe a necessidade de reinventar a forma de ministrar aulas, exigindo dos professores, além do uso de ferramentas digitais, a aplicação de novas metodologias e a urgência de repensar o processo de ensino e de aprendizagem.

A formação continuada para os professores da atualidade não se trata apenas de saber usar as ferramentas digitais, mas, sim, da articulação destas e outras diversas possibilidades, de maneira a favorecer a práxis didático-pedagógica e a aprendizagem dos alunos, (re)significando, assim, o ensino.

Posto isso, as escolas que querem manter sua relevância precisam promover espaços de atualização pedagógica para seus professores. Atualização pedagógica aqui representada é no sentido de atualização do professor, que de acordo com Alves (s/d),

Um bom educador é aquele que se preocupa em refletir com seus alunos uma determinada matéria e não apenas ensinar ou transmitir conteúdo. Para isso ele precisa estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas contextualizadas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias diversificadas” (ALVES, s/d, p. 1).

Desse modo, quando indagados sobre “qual a modalidade de formação continuada”, de que os professores participam ou já participaram (questão 12), as respostas se dividiram entre as onze opções disponíveis e a maioria dos respondentes selecionou mais de uma opção.

Quadro 2 - Tipos de formação continuada que os professores participam

Módulos	19
Cursos de curta duração, de 1 a 3 dias	17
Live	16
Projeto	11
Cursos de longa duração, mais de 3 dias	9
Oficinas	9
Círculo/grupo de estudos	7
Seminários	7
Congresso	6
Trilhas de aprendizagem	3
Disciplina como aluna(o) não regular no ensino superior	2

Fonte: Elaborado pela autora

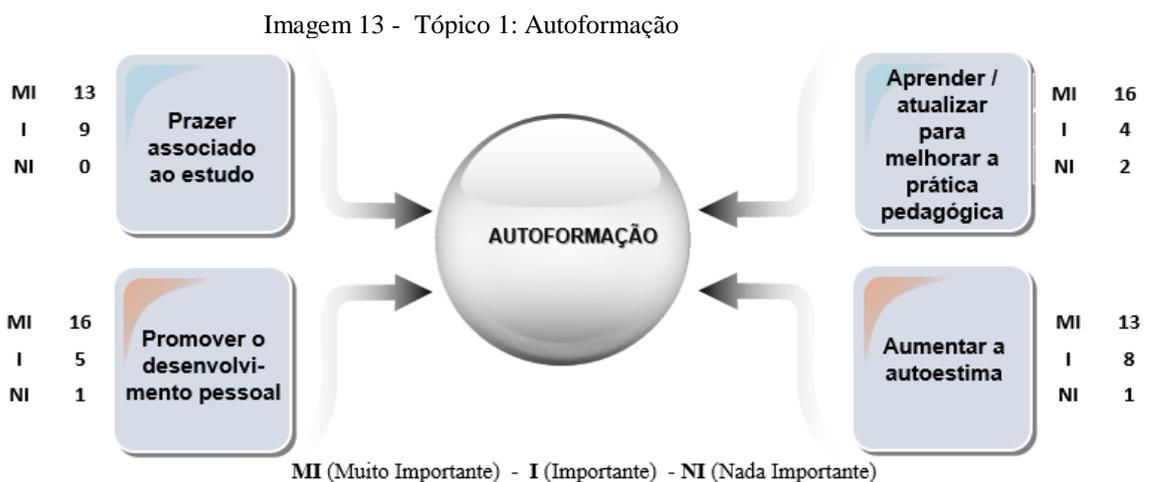
<sup>21</sup> A importância da atualização docente em tempos de pandemia. Disponível em: <<https://vivametodologia.com>>. Acesso em 7 ago 2021.

Depreende-se que, nessa questão, “módulos” foi a opção de resposta mais selecionada entre os respondentes (19 respostas). Em complementação a essa questão, foi ainda indicado pelo P3, “*cursos de especialização e simpósios*” e pelo P15, “*palestras sobre a educação*”.

Torna-se necessário fazer uma ressalva quanto à indicação de “módulos” como sendo a modalidade predominante de formação continuada”, de que os professores participam ou já participaram, tendo em vista que, de modo geral, foram ofertados muitos módulos aos professores em decorrência da pandemia, mas, talvez não seja prática recorrente em períodos normais de aulas e isto não foi questionado aos participantes.

Indubitavelmente, o conhecimento norteia o fazer pedagógico e, para que ele seja cada vez mais efetivo e alinhado a essa nova geração e às demandas atuais, os professores, necessitam repensar sua prática. Quando investigados os motivos que levam os professores a participarem de processos de formação continuada (questão 14), optamos por esquematizar as opiniões semelhantes em tópicos que revelassem o movimento dos sujeitos pesquisados na participação de processos de formação continuada em sequência da formação inicial, de acordo com a motivação pessoal ou profissional de tais participantes.

Nesse sentido, classificamos em quatro tópicos as questões semelhantes e agrupamos o total de respostas nas opções de respostas de cada quesito, sendo eles:



Fonte: Elaborado pela autora

Compreendemos a autoformação do professor como um movimento de gerir a si mesmo. Representa um ato pelo qual o professor (auto) conscientiza-se e influencia o próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo. Ao assumir a formação por meio da autoformação, defende a possibilidade de compreender sua trajetória por

meio de permanentes estratégias de autorreflexão, projetando essas aprendizagens também para suas experiências de vida pessoal e profissional.

De acordo com Pimenta (2012, p. 32),

Entende também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 2012, p. 32).

Ante ao exposto, compreendemos que a autoformação é um ato consciente e autônomo que possibilita um autodesenvolvimento do profissional, em que o professor se compromete, com responsabilidade, com a própria formação.

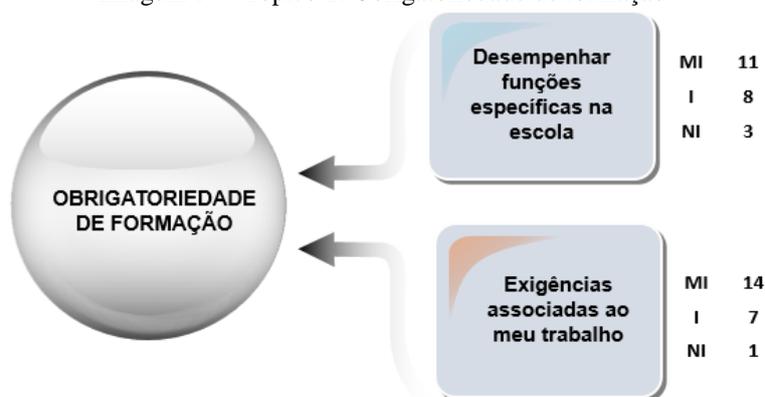
Outro ponto a destacar, de acordo com Maciel (2013), é que

Num processo autoformativo, as necessidades e dificuldades, quando não enfrentadas pelo sujeito, são consideradas como limitantes que impedem ou dificultam as mudanças e, se enfrentadas, mesmo que não totalmente superadas, são consideradas como possibilidades de formação (movendo o sujeito para a mudança) (MACIEL, 2003, p. 3).

Sendo assim, entendemos que a autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos para a ampliação da consciência, ou seja, para a tomada de decisões frente à maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro.

Portanto, intrínsecas às questões de autoformação, estão relacionadas várias questões, tanto de ordem pessoal como profissional, o que foi corroborado nos quesitos sobre as motivações que levam os professores a participar de processos de formação continuada, quando a maioria dos participantes responderam como sendo “muito importante”.

Imagem 14 - Tópico 2: Obrigatoriedade de formação



MI (Muito Importante) - I (Importante) - NI (Nada Importante)

Fonte: Elaborado pela autora

A obrigação de formação é respaldada pela LDB, na qual, de acordo com Menezes (2001), “as novas exigências para a formação de professores, a partir de 2007 só serão admitidos professores com habilidade em nível superior”.

Segundo o artigo 62 da LDB: “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” (MENEZES, 2001, s/p.).

Sendo assim, quanto ao desempenho de funções específicas na escola e ao atendimento das exigências associadas ao trabalho docente, os maiores desafios na profissionalização do professor, no espaço escolar estão, além das necessidades pautados em domínio técnico dos conceitos teóricos e metodológicos da área de ensino, no processo constante de (re)adaptação ao meio no qual se ensina e se aprende a ser professor.

De acordo com o Art. 87 da Lei 9394/1996, parágrafo 3º e inciso III, O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Desse modo, entendemos que, para que haja uma constante (re)adaptação, (re)capacitação e atualização desses profissionais, faz-se necessária a formação continuada dos professores, para que possam (re)significar suas práticas pedagógicas.

Imagem 15 - Tópico 3: Oportunidades institucionais



Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez garantidas as circunstâncias necessárias para uma boa realização do trabalho, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, é um espaço de construção coletiva de saberes e de práticas.

Tem-se, então, a ideia da escola como um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse contexto. Os professores desempenham uma série de tarefas no meio escolar que são de extrema importância e, para atingir um índice cada vez maior de aprendizado, o profissional comprometido necessita de estudos constantes, de especializações e de muita força de vontade.

Intrínseco a tudo isso, está o seu querer pessoal para a ascensão na profissão na qual atua e várias motivações o levam a refletir e (re)examinar seus propósitos para obter sucesso no nível da escola, como foi demonstrado na maioria das respostas dos participantes, classificando como “muito importante”, respectivamente: “vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas” e “mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem” (16 respostas) cada; “progredir na carreira” e “aumentar/melhorar oportunidade profissionais” (15 respostas) cada; “partilhar ideias e experiências com colegas” (13 respostas) e “desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas” (12 respostas).

Imagem 16 - Tópico 4: Oportunidades individuais para o desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborado pela autora

A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, é uma variável decisiva para a compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para aqueles que são motivados a participar de processos de formação continuada.

A concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional não impede, porém, que os professores se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem outros profissionais e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre as ações por eles desenvolvidas.

Entendemos que há momentos na vida em que é preciso um olhar apurado para (re)significar aquilo que já existe e ganhar novos sentidos e possibilidades. Isso foi corroborado nos quesitos do tópico 4: oportunidades individuais e para o desenvolvimento profissional, em que a maioria dos professores os destacaram como sendo “muito importantes”.

Nos resultados avaliativos oriundos da atribuição de uma nota ao grau de importância da formação continuada para (re)significar a prática pedagógica a partir dos processos formativos de que participam e da importância da mesma para (re)significar o aprendizado do aluno, considerando a escala de 0 (nada importante) a 10 (muito importante), nas (questões 15 e 16), foi utilizado o NPS<sup>22</sup>, sendo que:

- **Detratores:** professores que deram notas de 0 a 6, por estarem insatisfeitos e por considerarem “pouco importante” a FC para (re)significar sua prática pedagógica e o aprendizado do aluno, a partir da formação de que participam. Estes professores provavelmente “falam mal” do processo formativo;
- **Neutros:** professores que deram notas 7 ou 8 e consideram “importante” o processo formativo, mas não foram “surpreendidos” ou “encantados” por seus conteúdos abordados. Não (re)significaram o ensino;
- **Promotores:** professores que deram notas 9 ou 10. Esses professores realmente consideram “muito importante” o nível da formação continuada e a qualidade dos temas abordados e passam a fazer uma verdadeira “propaganda gratuita”, recomendando e até se orgulhando de fazer parte.

Tabela 1 - NPS

(re)significar a/o	10 e 9 Promotores		8 e 7 Neutros		6 a 0 Detratores	
	Nº. Resp	%	Nº. Resp	%	Nº. Resp	%
Prática pedagógica	15	68,18	6	27,27	1	4,55
Aprendizado do aluno	17	77,27	3	13,64	2	9,09

Fonte: Elaborado pela autora

O resultado do Net Promoter Score (NPS) é a subtração entre a percentagem de “Promotores” da percentagem de “Detratores”. Desse modo, pode classificar o grau importância para FC dentro da escala:

<sup>22</sup> NPS: como as maiores empresas do mundo medem a satisfação de seus clientes. Disponível em: <<http://endeavor.org.br/estrategia-e-gestao/nps/>>. Acesso em: 22 abril 2021.

PAULINO, G. Tudo sobre NPS e modelo de pesquisa de satisfação. Disponível em: <[https://www.agendor.com.br/blog/modelo-de-pesquisa-de-satisfacao/#:~:text=calculando%20o%20nps%3a%20net%20promoter%20score&text=0%20net%20promoter%20score%20ser%3a1,promoter%20score%20ser%3a1%20de%2065%25.](https://www.agendor.com.br/blog/modelo-de-pesquisa-de-satisfacao/#:~:text=calculando%20o%20nps%3a%20net%20promoter%20score&text=0%20net%20promoter%20score%20ser%3a1,promoter%20score%20ser%3a1%20de%2065%25.>)>. Acesso em 21 abril 2021.

- FC na Zona de Excelência: de 75 a 100 de NPS (excelente);
- FC na Zona de Qualidade: de 50 a 74 de NPS (tem qualidade);
- FC na Zona de Aperfeiçoamento: de 0 a 49 de NPS (necessita melhorar);
- FC na Zona Crítica: de -100 a -1 de NPS (situação crítica).

Segundo os 22 (vinte e dois) professores participantes, o grau de importância para (re)significar a prática pedagógica está no nível de 63,64% e, para (re)significar o aprendizado do aluno, está no nível de 68,18%.

Nos chama a atenção o percentual alto de NPS. Onde estão as críticas e as fragilidades que os processos formações podem deixar a desejar de modo a não atender os objetivos esperados? Percebemos pelas respostas, que o foco está mais no elogio e em como a formação continuada contribui e os ajudam em sua profissionalidade.

Esse resultado demonstra que a importância da formação continuada para (re)significar a prática pedagógica dos professores, bem como o aprendizado dos alunos, está na zona de qualidade para os professores pesquisados.

A qualidade no campo educacional é aqui entendida a partir da consciência do quê e de como professores e alunos aprendem no processo de ensino-aprendizagem e, de acordo com Imbernón (2016),

A qualidade não está unicamente no conteúdo de coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo da humanidade. Por isso, o conceito de qualidade é eminentemente ideológico, não técnico (IMBERNÓN, 2016, p. 20).

A partir do exposto e observado que as informações apresentadas representam apenas os professores que responderam ao questionário (22), denota-se que as informações foram inconclusivas no sentido de traçar o perfil dos professores respondentes da rede municipal de Alfenas/MG – anos finais do ensino fundamental, obrigando-nos a concentrar nossos esforços na segunda fase da pesquisa, ou seja, na entrevista semiestruturada.

#### **4.2 O processo de coleta das informações via entrevista semiestruturada**

Nesta parte da pesquisa, apresentamos a análise das informações coletadas via entrevista semiestruturada, seguindo a abordagem qualitativa, respaldadas pelos pressupostos da análise construtivo-interpretativa.

Tais resultados trazem luz aos nossos questionamentos e inquietações sobre como os professores traduzem aquilo que constroem quando participam de processos de formação continuada.

A entrevista semiestruturada junto aos professores que se dispuseram a participar, a partir de uma questão do questionário estruturado, buscou compreender seu percurso formativo, suas oportunidades de desenvolvimento profissional e como (re)significam aquilo que constroem quando participam de processos de formação continuada de professores, com repercussões em sua prática pedagógica.

A fim de empreender todos os esforços para alcançar os objetivos propostos neste estudo, nesta segunda fase da pesquisa, ou seja, no início do processo de investigação, os professores foram previamente contatados individualmente, com o objetivo de se definir o local, a data e horário das entrevistas, bem como se os participantes prefeririam que fosse presencial ou remotamente. Com a opção remota por todos os participantes, as entrevistas se deram pelo Google Meet, via conta institucional da UNIFAL/MG, resguardando os sujeitos participantes quanto ao sigilo de seus dados pessoais, bem como esta pesquisadora com o recolhimento do termo de autorização de gravação de voz assinado pelo participante.

Nessa fase do processo, dos 11 participantes que sinalizaram, através de uma pergunta do questionário, interesse em poder participar da entrevista, apenas seis deles nos atenderam e, validado o aceite de tais participantes, a partir do consentimento para gravação da entrevista, cada entrevista teve a duração de cerca de 20 a 50 min aproximadamente e, posteriormente, estas foram transcritas.

Iniciamos em julho de 2021, os mecanismos de investigação (entrevista e questionamentos) que passaram a ser um elemento crucial no desvelamento das concepções dos participantes acerca da (re)significação do ensino a partir da formação continuada dos professores do EF II.

Quando passamos a fazer as inferências, optamos por desconsiderar as entrevistas de três participantes, dos quais fazem parte da gestão das escolas e nosso interesse era de ouvir apenas professores dos anos finais do ensino fundamental.

Passamos a apresentar as inferências e as reflexões sobre as três entrevistas (P3, P8 e P13), seguindo a tríade: levantamento dos pré-indicadores, formulação dos indicadores, chegando aos núcleos de significação.

#### 4.2.1 O que os dados das entrevistas nos indicam

Diante dos pré-indicadores, criados a partir das entrevistas com os três participantes considerados válidos, no mecanismo de investigação, foi possível articular os diversos indicadores, para sistematizar os núcleos de significação, conforme apresentado na tabela a seguir.

Quadro 3 - Núcleos de significação

Núcleos de significação		Indicadores
NÚCLEO 1	Atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização	A) oportunidade de aperfeiçoamento B) organizadores do processo de formação C) motivação para aprender
NÚCLEO 2:	A voz e a vez dos professores	A) A construção da autonomia docente
NÚCLEO 3:	A formação continuada como processo de superação das dificuldades	A) Inovar para (re)significar B) O aluno como (co) responsável pelo processo de formação continuada do professor

Fonte: Elaborado pela autora

#### *4.2.1.1 Núcleo 1: Atualização pedagógica de professores como atividade vital à sua profissionalização*

A atualização do professor é uma prática necessária ao exercício da atividade docente. Atualizar significa estar aprendendo sempre, conhecendo novos saberes.

A atualização é uma ação que está presente, a todo instante em nossa vida. Atualizamos nossos saberes, nossas atitudes, valores e pensamentos. Mas é na escola que ela se destaca como o principal artifício do professor. Atualizar é considerado muito importante para qualquer profissional e, a cada dia que passa, torna-se comum participar de processos formativos, sempre com o objetivo de enriquecer o conhecimento e de se preparar para as atividades do dia a dia de seu fazer pedagógico.

É importante ter em mente que precisamos estar a par dos acontecimentos relacionados à nossa profissão, de que maneira as transformações acontecem, sobre quais conteúdos curriculares estão relacionados.

A atualização pedagógica, numa abordagem da formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, torna-se um elemento vital na atual sociedade, principalmente em decorrência das constantes transformações, do processo de globalização, do avanço científico e tecnológico e das políticas públicas, que colocam os professores em novas situações e em novos desafios.

Uma formação sólida necessita “dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa” (IMBERNÓN, 2011, p. 42) e também deveria envolver os professores em atividades de formação comunitária a fim de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de refletir e de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem.

#### A) Oportunidade de aperfeiçoamento

Assim como chegamos ao tópico “oportunidades institucionais” a partir de uma questão do questionário estruturado, na entrevista, com a abordagem construtivo-interpretativa, ao estabelecermos os núcleos de significação, a partir dos indicadores e pré-indicadores, nos deparamos novamente com essa temática.

Chegamos a ela, quando perguntamos se os professores participam de formação continuada e como essa formação os auxilia na prática pedagógica. Os entrevistados responderam que sim, sempre participam. Tais resposta ficaram evidenciadas nas falas de P3 e P8.

P3 relatou que

Cada curso que eu faço, seja ele de atualização, me acrescenta muito. As reuniões de módulos são muito importantes porque você ouve o outro colega e nunca tem um professor só de ciências, um professor só de história, um professor só de química, de física. A gente promove aquela união entre nós professores, para poder chegar num acordo. O que vai ser melhor, quais os objetivos serão alcançados (P3).

Já o participante P8, nos respondeu que as oportunidades de aperfeiçoamento

Primeiro tem que ser constante e, depois, ela tem que ser presencial, porque essa questão remota não dá para a gente ter uma resposta, para nós e para quem está propondo essas formações e, depois também, ela tem que ter a participação do aluno. Para mim, é fundamental o aluno estar presente, parte deles, né, para passar para o restante, para ajudar a gente dentro da sala de aula (P8).

A participante P13 respondeu que “os professores deveriam fazer curso todo ano, um curso de, no mínimo, 80 horas para cima”. Outrossim, a participante P3 complementou que deveriam ser “encontros quinzenais, ou semanais e com o estudo daquela problemática que eles estão vivenciando, associada à problemática toda da nossa vida”.

A fala dos participantes nos remeteu a Nóvoa (1995, p. 26) que descreve que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Quando indagado que inovações a formação continuada deve trazer aos professores, P13 respondeu não saber e acrescentou que “a gente queria uma fórmula pronta, mas ninguém tem”.

Ao questionar como os participantes avaliam o processo de formação continuada para os professores do ensino fundamental II, P8 respondeu que:

É excelente e é uma oportunidade para a gente buscar mais conhecimento, porque a gente não é repleta de conhecimento. Então a gente vai buscar mais conhecimento e, de repente, aplica dentro do nosso dia a dia (P8).

Hoje, na era digital, com a velocidade das informações, é um desafio intelectual e emocional acompanhar as constantes mudanças e estar incessantemente na busca de novos conhecimentos. Ousamos dizer que o ser humano é um ser social, logo não pode isolar-se desse contexto.

Hoje em dia, apenas possuir uma formação acadêmica não é considerado um diferencial no currículo, mas um item fundamental para qualquer profissional. Além de conhecimento técnico, as instituições e/ou organizações buscam habilidades, competências e comportamentos essenciais para lidar com os desafios do mundo em constante transformação.

Diante disso, é importante que os profissionais estejam em constante desenvolvimento e aprendizagem, sempre adquirindo novos conhecimentos que poderão agregar em seu crescimento e evolução profissional e pessoal.

Buscar novas formações, se especializar, aprender uma língua, fazer treinamentos comportamentais e de liderança, são alguns dos aperfeiçoamentos que contribuem com a prática pedagógica de qualquer profissional que busca destaque, que deseja potencializar seu currículo e desenvolver novas ideias e habilidades.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Os professores devem se preocupar também com a arte de ensinar. Não basta ser um bom pesquisador, um bom professor, necessário se faz que seja também um bom mediador de conhecimento. A escola, enquanto ambiente que se caracteriza como um espaço onde ocorre

um processo sistematizado da aprendizagem, necessita compreender sua importância na formação de um sujeito que atua em uma sociedade e deve contribuir positivamente para que esse saber seja trabalhado de forma democrática, independentemente do grupo social a que ele pertença.

“Democracia não é apenas uma ideia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança” (DEWEY, *apud* NEUTZLING, 1984, p. 87).

Uma escola democrática é uma escola que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação para estudantes, para professores e para funcionários. Esse ambiente de ensino coloca os alunos como atores centrais do processo educacional e os professores participam propondo as atividades que articulem os interesses dos estudantes com o currículo estabelecido.

No entanto, Estado, escolas, professores e comunidades não podem fechar os olhos para as transformações que estão ocorrendo, pois o papel de todos pode contribuir significativamente para que tenhamos uma sociedade mais justa, um mundo mais humano e uma vida mais feliz, pois um ensino de qualidade que intenciona a formação de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações que têm sido crescentes.

Entendemos que o aperfeiçoamento profissional agrega ao que o professor já sabe para criar diferenciais em sua profissionalização. O aprendizado constante possibilita novas formas de produzir, de gerir e de comunicar. Ao mesmo tempo, permite que pessoas busquem um maior reconhecimento de seu esforço, salários melhores, complemento de renda e até mesmo a chance de criarem o próprio sucesso autonomamente.

Segundo Nóvoa (2003 p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiência, das reflexões como instrumentos de análise.

Sendo assim, aperfeiçoamento nunca substitui conhecimento. Sempre soma e agrega. O gosto por aprender é vital. Seja para quem está começando, seja para quem já está há algum tempo na docência. Não é uma questão apenas de fazer mais e melhor. É também uma forma de criar diferenciais que destaquem seu trabalho.

## B) Organizadores do processo de formação continuada

A formação dos professores costuma ser uma preocupação não só dos professores, mas também das instituições de ensino, visto que são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e por garantir a qualidade da educação da escola.

A formação dos professores não se encerra na graduação ou na licenciatura, deve ser contínua, pois a sociedade se transforma constantemente e os professores necessitam acompanhar essas mudanças para se adequarem às demandas que surgem.

Explica um dos professores entrevistados que,

No ano passado, nós participamos de uma palestra pelo youtube, mas eu acho que teria que ser como uma reunião do google meeting, por exemplo, com sala lotada e com todos nós participando, não só assistir, mais que houvesse maior interação, com mais troca entre os participantes (P13).

De acordo com a fala deste participante, evidencia-se que os processos de formação continuada, quando organizados de forma a proporcionar aos participantes mais trocas de conhecimentos, com maior interação entre os mesmos, efetivamente são mais profícuas.

Entretanto, promover o processo de formação permanente e que atenda a essas necessidades não é algo simples. Entendemos que, para que isso ocorra, os processos de formação de professores devem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. Não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

A estrutura organizativa da formação permanente e o papel de formadores e formadoras (ou assessores e assessoras) também teriam de mudar na formação permanente do professorado. Por um lado, seria preciso que se transformassem em dinamizadores diferentes e, por outro, que ajudassem e potencializassem a criação de uma estrutura flexível da formação (IMBERNÓN, 2009, p. 104).

As dificuldades dos professores na vida escolar e os problemas que nela se apresentam devem ser observados e investigados, fazendo, dessa forma, o diagnóstico<sup>23</sup> das necessidades formativas. Tal diagnóstico se dá através de muita conversa com a equipe pedagógica (direção, supervisor de ensino, orientador educacional, professores, responsável pela biblioteca escolar, etc.), bem como pela análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) e/ou do regimento escolar e, sendo necessário, a aplicação de questionário para levantamento das necessidades principais,

---

<sup>23</sup> A investigação diagnóstica é um método de estudo pelo qual é possível saber o que acontece em uma situação específica. Ou seja, é a análise de uma série de eventos com o objetivo de identificar os fatores que promoveram o surgimento de um fenômeno. Disponível em: < <https://maestrovirtuale.com/pesquisa-diagnostica-caracteristicas-tecnicas-tipos-exemplos/>>. Acesso em: 29 abr. 2022

caso nas reuniões pedagógicas não fiquem evidentes quais são as necessidades formativas dos professores.

Imbernón (2009) destaca que

Os intercâmbios entre os pares, ouvir de outros as boas práticas, a elaboração de projetos, o aproveitamento das tecnologias da informação e da comunicação, os processos de pesquisa-ação, a elaboração de diários, de pastas de aprendizagem etc. comporta uma nova maneira de organizar a formação nas diversas regiões (IMBERNÓN, 2009, p. 108).

É sabido que a equipe pedagógica das escolas tem um planejamento de formação, com assuntos específicos a serem discutidos e aprofundados com os professores e com os agentes educacionais nos encontros pedagógicos reservados no calendário escolar.

Segundo Libâneo,

As necessidades, as experiências subjetivas, as perspectivas dos professores, afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com o trabalho. Essas características provêm das crenças, valores, significados, modos de pensar que vão se formando na vivência da cultura dos grupos dos quais fazem parte e se expressam em comportamentos e modos de agir. Isso significa que as próprias formas de organização da escola não só têm a ver com esses comportamentos (ou habitus) como a própria escola vai formando uma cultura própria desses comportamentos (LIBÂNEO, 2015, p. 192).

Entretanto, é preciso conhecer o perfil e os anseios da comunidade escolar para elaborar, em conjunto, um diagnóstico que revele as informações mais próximas da realidade, para planejar as ações de formação que vão ao encontro das especificidades as quais a comunidade escolar vivencia.

Concordamos com Garcia (1999), ao discorrer que

[...] o diagnóstico de necessidades é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projetos de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem (GARCIA, 1999, p. 199).

Sendo assim, o diagnóstico é importante para identificar onde a escola está, aonde quer chegar e como atingir seus objetivos, quais seus pontos fortes, as dificuldades dos professores e as prioridades de formação.

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. Deixar de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade de modo geral é um fator que influencia no aumento da distância entre a equipe pedagógica e o aperfeiçoamento de seus conhecimentos de modo permanente.

Para a diminuição dessa distância, busca-se o engajamento da equipe pedagógica da(s) escola(s), das secretarias municipais de educação, de instituições públicas e privadas, da Secretaria de Educação Estadual, da Superintendência Regional de Ensino, etc., para diminuí-la, pois as crescentes demandas pela democratização do espaço escolar sugerem a importância de se verificarem cuidadosamente as estratégias de oferta de processos formativos de modo contínuo.

De acordo com Libâneo,

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso (LIBÂNEO, 2015, p. 111).

Pensando nessa gestão democrático-participativa, suscitou a dúvida de quem são os organizadores dos processos formativos e tal indagação foi evidenciada na fala dos entrevistados que responderam que os organizadores dos processos formativos são, predominantemente, “a SEME – Secretaria Municipal de Educação e as escolas”, o que está em concordância quando perguntamos no questionário estruturado, através de uma questão objetiva (Q13, p. 88), em que os respondentes evidenciaram ainda que uma “Universidade ou Instituição de Ensino Superior também organizam os processos formativos”.

Segundo P3,

Eu até gostaria de mais parcerias com o ensino médio, com o ensino fundamental e as Universidades de Alfenas. Gostaria. A UNIFAL é muito parceira da gente, eu entendo a situação da UNIFENAS, mas o curso de Pedagogia ajuda muito a gente quando pode e o curso de Psicologia também. Estão sempre nos convidando para participar (P3).

No tocante a essa resposta, entendemos que a adoção de formações mais práticas e de acordo com as vivências e as necessidades do professorado, são mais vantajosas. Ao refletir sobre essas questões, nos perguntamos - o que fazer para melhorar a formação do professor?

Segundo Imbernón (2011), o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e de aprendizagem. Então, o professor, em desenvolvimento profissional, passa por fases, cada uma com suas características próprias, e que exigem dos professores uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência.

Libâneo entende que a formação contínua é uma das funções da organização escolar e discorre que

A formação contínua é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Evidentemente, não podemos fechar os olhos e deixar de falar que vivemos em um país com uma diversidade cultural muito grande, bem como de recursos. Há regiões em que as escolas são precárias. Em nosso município, Alfenas (MG), somos privilegiados por poder contar com a parceria de uma Universidade pública e de uma privada que prestam um trabalho de excelência à comunidade, com práticas exitosas.

### C) Motivação para aprender

Neste indicador, entendemos a “*motivação para aprender*” como sendo aquela em que os professores buscam por formações de modo a atender as demandas específicas do cotidiano escolar, ou seja, dos problemas complexos que vivenciam no dia a dia da sala de aula.

“Motivação<sup>24</sup>” é um tema que sempre esteve presente nos ambientes escolares, tendo, assim, uma importância nos resultados que os professores e alunos almejam alcançar. Sendo assim, motivação para aprender está intimamente relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem, independentemente de qualquer nível ou modalidade educacional.

Segundo Forte e Flores,

As motivações para a escolha da profissão docente têm sido objeto de várias investigações nos últimos anos, considerando que estas desempenham um papel importante na forma de encarar a formação (inicial e contínua) e no modo de entender

---

<sup>24</sup> Motivação um impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos. A motivação envolve fenômenos emocionais, biológicos e sociais e é um processo responsável por iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objetivos. Motivação é o que faz com que os indivíduos deem o melhor de si, façam o possível para conquistar o que almejam, e muitas vezes, alguns acabam até mesmo “passando por cima” de outras pessoas. Motivação é um tópico muito estudado pela psicologia, para saber o que faz com que as pessoas se comportem da maneira que fazem, de onde sai a motivação, e o que ocorre quando as pessoas não são motivadas. A motivação é avaliada em certos tratamentos psicológicos em que é imprescindível medir a disposição real que um indivíduo tem para iniciar um tratamento. A motivação é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano. Sem motivação é muito mais difícil cumprir algumas tarefas. É muito importante ter motivação para estudar, para fazer exercício físico, para trabalhar, etc. A motivação pode acontecer através de uma força interior, ou seja, cada pessoa tem a capacidade de se motivar ou desmotivar, também chamada de auto-motivação, ou motivação intrínseca. Há também a motivação extrínseca, que é aquela gerada pelo ambiente que a pessoa vive, o que ocorre na vida dela influencia em sua motivação. Na área da psicologia, Maslow e McClelland criaram suas teorias para motivação. Maslow disse que o homem se motiva quando suas necessidades são supridas, como a auto-realização, auto-estima, necessidades sociais, segurança e necessidades fisiológicas. Já McClelland, indicou três necessidades que são essenciais para a motivação: poder, afiliação e realização.

as questões de dedicação, comprometimento e realização profissional (FORTE; FLORES, 2014, p. 153).

De acordo com a explanação dessas autoras, entendemos que, para que o professor desenvolva um bom trabalho, é essencial que receba apoio tanto da escola em que atua, como dos órgãos competentes ligados à educação. O professor não faz o ensino sozinho. Ele é uma ponte entre o aluno e o conhecimento, pois a aprendizagem inclui relações entre pessoas e, para isso, necessita ser e estar motivado.

Compreendemos que o professor, estando motivado, facilmente conseguirá motivar também seus alunos, tendo em vista que cada indivíduo aprende de maneira diferente com seu modo e ritmo próprio.

Entretanto, por outro lado, os professores em dados momentos podem estar desmotivados. A desmotivação é uma consequência considerada normal em professores que se veem limitados em suas aspirações por várias causas, tais como pensamentos pessimistas, pela sensação de desânimo e de descrença, que surgem nas vivências negativas, podendo ser próprias e alheias, sentindo-se incapazes de alcançar os objetivos desejados.

Se o professorado se encontrar desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para a motivação e para a sua formação no desenvolvimento de atitudes que serão fundamentais à sua profissionalidade.

A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que o outro sente. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente (IMBERNÓN, 2009, P. 103)

Diante das reflexões de Imbernón (2009), entendemos que, quando algo nos provoca, nos incentiva e nos mobiliza, somos estimulados, ou melhor, motivados a desenvolver aquilo que nos inquieta. Sendo assim, a motivação é capaz de nos colocar em movimento, impulsionando para atitudes e para comportamentos favoráveis, como exemplo, a dedicação e o empenho.

Entendemos que cabe a nós, professores, ajudar a construir pontes que aproximam cada vez mais crianças e jovens do conhecimento, tendo em vista que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca depende apenas do indivíduo e a extrínseca depende de fatores externos à própria pessoa.

Guimarães (2001), *apud* Silva (2013, p. 29) discorre que “a motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos”.

Para o mesmo autor,

A motivação extrínseca tem sido defendida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (GUIMARÃES, 2001, *apud* SILVA, 2013, p. 30).

Sendo assim, entendemos que a motivação intrínseca é gerada pelo interesse do indivíduo e a extrínseca é aquela determinada pelos estímulos que vêm de outras pessoas e que está normalmente associada a resultados.

Entendendo que a motivação é o que coloca um sujeito em movimento, para superar as dificuldades e buscando estar motivada para as aulas nos anos finais do ensino fundamental, P3 nos relatou que:

Tudo eu procuro ver do melhor jeito, porque, para mim, foi administrado assim. As coisas às vezes, vem meio embaladas, meio imposta, mas na maioria das vezes, você tem que criar seus próprios mecanismos. Às vezes você prepara uma aula para acontecer em 50min e ela não acontece. Você tem que parar aquela aula e ter um diálogo com aquela turma, das necessidades básicas deles, fazer um relatório, fazer uma anotação para ver o que é que a gente pode fazer para melhorar e, depois, no outro dia, você dá a aula que você preparou com tanto carinho, tão cheia de conteúdo, certo? É isso o que eu penso. É minha vivência né? (P3).

De acordo com a fala da participante, entendemos que, se o professor não tiver uma motivação, pode ocorrer de o próprio sistema o corromper e ele não perceber as dificuldades dos alunos ou de alguma turma, tornando a sua aula engessada, podendo refletir na falta de alcance dos objetivos da educação.

P13 nos respondeu que planeja suas aulas e vai adaptando-as conforme as formações e ressaltou que “vai vendo se vai dando certo ou não. Vai reformulando-as, porque às vezes, dá certo numa turma, em outra turma, dá diferente”.

Entendemos com a fala dessa participante que o motivo é que move o professor em suas ações de (re)planejamento no ato de ensinar e compreendemos que deve ser também no ato de aprender.

Ousamos dizer que o professor, quando motivado, busca se preparar com mais dedicação para suas aulas, o que foi corroborado na fala de P13 quando respondeu que se prepara para ir para uma sala de aula com mais empenho, ao indagarmos o que modifica na dinâmica das aulas quando participa de formação continuada.

De acordo com Maiseski; Oliveira; Bzuneck (2013),

A motivação atualmente é um dos problemas enfrentados no campo educacional. [...] professores motivados, entusiasmados tendem a influenciar seus alunos para uma aprendizagem eficaz. O contrário também é verdadeiro: professores desmotivados não

são capazes de despertar em seus alunos uma aprendizagem de qualidade (MAISESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013, *apud* GOYA, BZUNECK, GUIMARÃES, 2008, p. 55)

Parece-nos, ainda assim, que, quando o professor está motivado e entusiasmado, busca autogerir da mesma forma sua formação continuada, pois passa a se sentir mais preparado, conforme corroborado pela entrevistada P3.

Eu sinto que estou preparada sabe... e se eu estou preparada, eu fico mais atenta naquele conteúdo porque, nem sempre, a gente sabe tudo. Tem conteúdo que até o professor encontra dificuldade, é lógico, a gente não é onipotente. [...] o que eu preciso melhorar, o que eu preciso inovar, por que eu não estou conseguindo dividir mais com meus colegas, por que eu não estou conseguindo dividir mais com a minha turma, é um questionamento que eu sempre faço (P3).

De acordo com Leão (2011, p. 119) “a motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Ela pode influenciar o quê, quando e como aprendemos”.

De acordo com a reflexão dessa autora, entendemos que a motivação para aprender está relacionada ao eu interior e pode sofrer alterações com fatores externos.

#### 4.2.1.2 *NÚCLEO 2: A voz e a vez dos professores*

Professor, professora, docente, mestre... Independentemente de como são chamados, esses profissionais são imprescindíveis na sociedade, pois contribuem para o desenvolvimento de estudantes enquanto indivíduos e cidadãos.

Frente às atuais adversidades, tais como a pandemia causada pela COVID-19 e a implantação da BNCC, muitos professores investiram horas em formações, em recursos e em equipamentos para melhorar a qualidade da experiência de aprendizagem, principalmente no tocante ao ensino remoto, além de buscar informações em suas redes de apoio. Podemos citar como redes de apoio a gestão escolar, os próprios colegas de profissão, documentos normativos, sites de educação, etc.

Diante dessa realidade, entende-se que o processo educativo demanda muita atualização, porque novos desafios estão sempre surgindo para as escolas e para os profissionais que dela fazem parte. Sendo assim, os métodos educativos estão em constante adaptação, originando novas maneiras de ensinar e de aprender.

De acordo com Lima (2010),

Durante a vida profissional do professor o seu fazer e a sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão, por meio de questionamentos de seus fazeres

revisitados, pelas contribuições dos pares, pelas modificações e inovações necessárias na novidade da aula de cada dia, pela necessidade do vir a ser na construção de si e de seu aluno e, sobretudo, pela responsabilidade e coparticipação na problematização da formação dos cidadãos em formação que constituem o porquê das ações escolares, representados pelo coletivo escolar: tanto alunos como todos os atores sociais da escola e seu entorno (LIMA, 2010, p. 41)

Partindo do pressuposto de que somos seres individualizados e, ao mesmo tempo, coletivos, somos influenciados pela sociedade a partir de nossas relações que vão se efetivando de acordo com necessidades específicas, de acordo com interesses, sejam eles individuais ou coletivos.

Consideramos que um dos principais desafios a serem vencidos no processo de democratização do espaço escolar ao longo dos anos seja a prática de uma gestão efetivamente democrática. Acreditamos que a educação seja o objeto de estudo da escola, um instrumento primordial que viabiliza a prática da gestão democrática. Observando ainda que a democracia é uma condição em construção e, portanto, é no exercício diário que nos tornamos mais democráticos.

Conforme ressalta Ferreira:

Gestão na educação está calcada nos princípios da sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 1998, p. 17)

A citação de Ferreira traz à tona um fato que deve ser levado em consideração: o de que uma gestão pautada na educação respeita as diferenças e se compromete com a construção de um mundo melhor.

Precisamos exercitar o difícil aprendizado de que é na diferença que se faz o todo, pois não há superiores e inferiores, mas trabalhadores e trabalhadoras da educação construindo uma escola, seja ela pública ou privada, cada dia mais humana, democrática e de qualidade.

Infere-se que os professores da rede privada ou pública necessitam ser ouvidos em suas dificuldades e anseios. Falta-lhes um olhar mais humanizado e individualizado. De maneira geral, continuam tendo vontade de ensinar e de fazer bem o seu trabalho, mas têm consciência de que está muito difícil.

Tendo em vista que os contextos sociais são muito diferentes, acreditamos que, muitas vezes, o professor se sente só e sem espaço para o diálogo, sem a oportunidade de discutir os problemas diários e de compartilhar suas experiências com os colegas.

Entendemos que, apesar de toda força e luta do professor, muitas vezes, sua voz se cala, ou é calada, e a sua dedicação à formação de outros cidadãos não é valorizada nem reconhecida

como deveria, pois os professores não são ouvidos nem para a elaboração de políticas públicas, nem como fontes da imprensa sobre a educação.

Acreditamos que, se começarem a dar voz ao professor antes de qualquer mudança radical relacionada à educação, estarão criando oportunidade para quem trabalha em sala de aula também se sentir responsável pelas mudanças e aderir a elas, de acordo com a realidade que vivenciam cotidianamente. Assim, poderão apontar o que está dando certo e o que é necessário fazer para melhorar o resultado de seu trabalho.

#### A) A construção da autonomia docente

Compreendemos que a formação do professor se dá de forma contínua e que sua profissão vai além do lecionar. A construção de uma autonomia docente é, sem dúvida, um tema que preocupa todos os que lidam com a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Ser professor não é simplesmente uma questão de ser ou não ser, passa por questões complexas que vão desde as concepções iniciais sobre a docência, trazida por cada um dos ingressantes nos cursos de formação inicial até a escolha e o desenvolvimento de um currículo que possibilite a construção de uma identidade profissional.

Etimologicamente, a palavra autonomia<sup>25</sup> deriva do grego "autonomía", pelo francês "autonomie", com o sentido de ter o direito de se guiar seguindo as próprias leis e traz como significado o direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que faz com que alguém esteja apto para tomar as próprias decisões de maneira consciente e independente.

Autonomia não é um termo novo, mas de aplicação questionável, pois pode dar a entender que existe um poder inexistente ou, ainda, de uma falsa capacidade de realização porque faltam as prerrogativas.

Entretanto, Araújo e Santos (2018) discorrem muito bem sobre o que é professor autônomo. Segundo as autoras:

O professor autônomo é aquele capaz de estar no mundo de maneira crítica, tomando decisões responsáveis, desenvolvendo-se por meio da educação. Discutir sobre a autonomia do professor, implica discutir sua relação com a sociedade e, por consequência, sobre o papel associado à educação (ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 120).

Quanto à autonomia da escola e dos professores, Castro (2021) destaca que:

A autonomia da escola e dos docentes é gerenciada e está vinculada ao papel social e político da educação. A autonomia democrática deve ser originada na participação, cooperação e parceria e necessita oportunizar as vozes dos docentes e da comunidade,

---

<sup>25</sup> Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/autonomia> > Acesso em 4 abril 2022

sem que haja monitoramento e controle. O que se nota é que a ação decisória das políticas públicas educativas continua centralizada e os professores só são chamados a participar na implantação das reformas, inexistindo diálogo para a elaboração das mesmas, não propiciando a consolidação da democracia (CASTRO, 2021, p. 1).

Libâneo (2015) também corrobora com nossas reflexões, ao discorrer sobre a concepção democrático-participativa. Para tal autor,

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino (LIBÂNEO, 2015, p. 118).

Quando indagamos aos entrevistados como avaliam o processo de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental, P3 respondeu que “é ótimo”, que “é inovação” e continuou discorrendo que

[...] é para a gente ter um diagnóstico de como está atuando e ouvir as demais disciplinas, ouvir os professores e, na grande diversidade, para a gente poder unir e chegar a um consenso de forma que todos tenham saldo positivo em tudo que vai fazer (P3).

Essa participante contribuiu sobremaneira na entrevista e ressaltou que “tudo é muito discutido e nada é imposto”, que “a decisão também é democrática”. Essa fala nos fez refletir se as decisões que abarcam a educação e a formação continuada são realmente democráticas em todos os níveis e, ainda, se esta é uma realidade nas escolas de nosso país. Será mesmo que as resoluções quanto à educação são democráticas? Os professores têm autonomia para as resoluções de problemas e tantos outros afins ligados à educação?

P3 também respondeu que

Mesmo agora com a pandemia, [...] hoje nós temos a reunião do conselho de classe, que é presencial. Então, tudo tem que ser discutido, tem que ser olhado, tudo tem que ser visto (P3).

Concordamos com a fala da P3. Realmente, em se tratando de educação e das determinações que motivam uma reunião de colegiado, tudo deve ser mesmo discutido e ter um consenso de todos os participantes.

A formação continuada pode ser melhor quando ela é mais humanizada, quando ela se volta para a dificuldade do professor, da dificuldade do aluno, certo? Muitas vezes, não está ao nosso alcance, então eu acho que quando há parceria da equipe diretiva, direção, vice direção, orientação, supervisão e professores, aí a coisa vai muito bem, porque aí forma um grupo para atender às demandas daquele quadro, daquele momento, daquela situação (P3).

Quando se fala de autonomia, poucos atribuem coesão a ela devido à desvalorização do profissional. O caminho para a melhoria dessa situação deve ser a reflexão por parte dos

professores, tomando a própria profissão como um campo distinto de aprendizagem, de verificação e de novas oportunidades de desempenho profissional.

Ao discutir o processo de autonomia docente, é preciso antes discorrer sobre a atuação do professor na escola, pois para o desenvolvimento de uma prática autônoma é necessário que o professor apresente uma voz ativa, que demonstre seu posicionamento com relação ao seu trabalho e ao currículo escolar, tendo como foco o desenvolvimento crítico e autônomo do aluno (ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 121).

É de grande relevância que a escola e seus atores trabalhem pautados nos conceitos de cidadania, de democracia e de autonomia para que a participação na prática pedagógica atinja adequadamente o cotidiano escolar, fazendo de cada aluno um indivíduo capaz de contribuir salutarmente, podendo colaborar com a manutenção da ordem ou com a transformação da realidade em benefício do perfil social no qual a comunidade escolar está inserida.

Outrossim, é imprescindível ao professor posicionar-se, instigar a discussão. Não se desenvolve a autonomia na passividade, na individualidade, no isolamento.

Segundo Nóvoa (1999, p. 25), “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão”. Desse modo, são necessárias ações coletivas que promovam um repensar a educação, para redefinir a sociedade.

A reflexão sobre a aprendizagem do aluno, sobre a realidade da sala de aula e da escola, não pode ser fragmentada ou dissociada do contexto social e político.

Torna-se relevante as escolas possibilitarem os fatores que contribuam para o exercício da autonomia, conforme o previsto na LDB 9394/96, em seu Art. 15, que garante “[...] que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa”.

Sendo assim, o espaço da escola, como um ambiente democrático por excelência, reafirma sua autonomia quando se mostra aberto à discussão de questões sociais e políticas, em que as ideias podem ser discutidas e o debate e a crítica ser exercidos.

Freire (1996, p. 68) nos convida a pensar sobre o exercício da autonomia na escola como uma forma de se comprometer com a aprendizagem, sendo “[...] um ato de construir, reconstruir, constatar para mudar”.

Portanto, quando a escola e os professores estão abertos ao novo, organizam-se de acordo com as demandas da sociedade e proporcionam condições de exercitar a tomada de decisões com relações e práticas autônomas.

#### 4.2.1.3 NÚCLEO 3: A formação continuada como processo de superação das dificuldades

Sabemos que a informação e o conhecimento são compartilhados de maneira muito rápida, de certa forma quase instantânea, de modo que se manter atualizado é requisito indispensável para qualquer profissional. Ainda assim, é válido ressaltar que a informação só se torna conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

##### A) Inovar para (re)significar

O indicador *innovar para (re)significar* evidencia que os recursos tecnológicos têm se revelado notórios a todos, desde movimentos sociais até entidades e instituições públicas e privadas. Nesse mundo diversificado e tecnológico, observamos que os indivíduos têm encontrado muitas formas de se inserir na sociedade.

Pesquisas e recursos na área de educação avançaram significativamente nos últimos tempos, o que poderá contribuir para a ruptura de metodologias arcaicas e ocasionar novas compreensões na formação de professores alicerçados no uso dos recursos tecnológicos.

P8 relatou que: “até por conta dessa pandemia eu procuro muitos cursos voltados ao ensino remoto, então a gente procura, sim, cursos na internet para fazer”. Sendo assim, entendemos que essa é uma rotina que, recentemente, se faz presente na rotina de muitos professores. Isso também ficou evidenciado na fala de P13:

[...] tenho mais de 15 anos de carreira, os alunos estão mudando continuamente, eles não querem mais saber de sala de aula, a gente está tentando, porque é muito difícil, mas tentando ter uma mudança pequena. [...] a gente está fazendo curso para ver se consegue ver hoje em dia, como é que está esse movimento dos alunos (P13).

De acordo com a colocação dessa participante, entendemos que o professor, para acompanhar as mudanças da atualidade, está buscando entrar no mundo de seus alunos e perceber como está esse movimento. Entendendo o mundo dos alunos, acreditamos que seja uma estratégia de saber como lidar com esta geração, aproximando-se deles para que tenham mais interesse em suas aulas e que, de certo modo, possam (re)significar sua prática pedagógica, inovando suas aulas com metodologias mais diversificadas.

Para P3, “qualquer troca humana é importante. O ser humano é muito rico”. Dessa maneira, o professor que se revela disposto a conversar e a compartilhar suas aprendizagens, é

um sujeito que traz para sua prática a emoção da aceitação, no sentido de desejo de mudança, de desejo de se transformar na convivência com o outro.

Eu fiz um curso relacionado à saúde e fiz um curso relacionado ao meio ambiente e uni os dois cursos dentro da minha matéria, dentro da minha disciplina. Então, eu propus para meus alunos um projeto relacionado a isso. Plantas, alimentação e assim a gente conclui transpondo o curso para os alunos (P8).

Notem que riqueza esse professor trouxe para os seus alunos. Indubitavelmente, conseguiu transpor os conhecimentos construídos no processo de formação continuada de que participou para os alunos de sua matéria.

Quando indagamos aos participantes se eles consideram possível (re)significar a prática pedagógica diária na sala de aula, todos responderam que “sim” e, quando perguntamos “de que maneira”, o participante P3 respondeu que:

É inovando a aula, inovando a metodologia. Às vezes, você pode dar uma aula usando a lousa, pincel, um desenho. Às vezes, você dá uma aula boa com cartazes, às vezes, você dá uma aula boa usando uma tecnologia mais avançada, às vezes você pode ir para um laboratório com o aluno, você pode fazer sim e diversificar, isso é dar um novo sentido (P3).

P8 respondeu que consegue (re)significar a prática pedagógica diária na sala, “tornando a nossa aula mais prática, tornando a nossa aula mais dinâmica, trazendo o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula ou para dentro da escola, porque a gente não vive só dentro da sala de aula” (P8).

De acordo com as respostas dos professores, percebemos que é possível, sim, inovar e (re)significar as práticas pedagógicas. Mediante tais respostas, identificamos que estas respondem a um de nossos objetivos que era “perceber como os professores concebem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada”.

Tal resposta a esse objetivo de pesquisa também foi reafirmado na fala de P13, que respondeu que é possível (re)significar, sim, e que “nessa pandemia acabei de ver que isso acontece. Eu tive que fazer várias aulas diferentes”. Quando indagamos como foi essa experiência para essa participante, nos respondeu que:

A gente não sabia mexer com esses formulários do Google, então tinha que elaborar as aulas, conversar com os alunos e já foi muito mais prático usar o celular. Nossa, foi outra coisa. Uma vida diferente. Fazer prova todo mundo junto. Eu fiz um formulário e já saiu corrigido. Nossa, foi maravilhoso para mim esse ano. Eu pretendo continuar desse jeito agora, mesmo presencial. Eles vão ter que levar o celular para a sala de aula e tem muitas escolas que não aceitam o uso de celulares, mas a gente vai ter que conversar agora (P13).

Entendemos que o ambiente em que nos encontramos atualmente traz inúmeros desafios pessoais e profissionais e, muitas vezes, é preciso quebrar paradigmas e se (re)inventar para atender a uma necessidade que se faz importante em detrimento de outras.

Alegra-nos muito quando percebemos a força dos professores e que seu esforço e empenho não têm limite, principalmente para aqueles que amam a profissão.

De acordo com Imbernón (2011),

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissionalização (IMBERNON, 2011, p. 20).

Compreendemos que, para o autor, a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo, que o professor não deveria ser um técnico que desenvolve e implementa inovações prescritas, mas converter-se em um profissional que participa ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação.

Entendemos que as novas tecnologias resultam em um novo recurso profissional em que os indivíduos são cada vez mais autônomos. Vale lembrar que a transformação digital, não somente diz respeito à tecnologia, mas também às estratégias e às novas maneiras de pensar e de agir.

P13 respondeu que “nem sempre” as ações de formação continuada, organizadas pela escola em que atua, pela Secretaria Municipal de Educação ou por outros órgãos/instituições, têm sido suficientes para promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. A participante ressaltou que

Tem que buscar outros artifícios, porque nosso público-alvo, no caso, alunos dos anos finais do ensino fundamental, é diversificado. Então a gente tem que buscar mais formações além da formação ofertada (P13).

Essa fala é corroborada por Imbernón (2009) quando destaca que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Consideramos que, para a formação de um profissional de ensino, que provoque inovação, a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto, sem gerar uma nova cultura formativa. Para o aluno, por exemplo, um assunto nunca será realmente absorvido enquanto o professor não conseguir conectá-lo com noções mais palpáveis.

Sendo assim, inovar e (re)significar é uma das ações mais urgentes no âmbito de desempenho profissional e pessoal.

Faz-se cada vez mais evidente pensarmos sobre as necessidades de se construir uma prática educativa inovadora, pautada na construção e na reflexão do conhecimento compartilhado, que possibilite agir, transformar e refletir na prática educativa dos professores. É preciso pouco a pouco, através dos desafios do contexto em que se vive, olhar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção do novo.

#### B) O aluno como (co) responsável pelo processo de formação continuada do professor

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o ápice do processo pedagógico. Não há como segregar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos alunos e sendo essa relação uma “via de mão dupla”, tanto professor como aluno podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Deve-se pensar a escola como um ambiente atrativo para professores, para os alunos e para os profissionais nela atuantes, para que estes possam se sentir convidados a participar desta atmosfera de conhecimento que dia após dia é construída por professores e alunos, aproveitando o conhecimento prévio que é trazido por todos.

É preciso que os professores reinventem e reencantem a educação, tendo como foco uma visão educacional, usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que não se faz sozinho, pois se sabe que a sala de aula não se resume somente aos atores que nela estão. Como bem afirma P3: “A educação não caminha dentro de uma escola, entre muros e paredes. A educação caminha em cada atitude tua”.

Em um contexto em que há o estímulo às atividades diversificadas, à curiosidade, a iniciativa e ao desenvolvimento de capacidades, resultarão em um ambiente onde, tanto professor como seus alunos, estarão cientes de suas responsabilidades.

Se a aprendizagem em sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém capaz. Do contrário, se for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em uma “ameaça”.

A sala de aula é um espaço de “luta” extremamente importante e o processo de construção do conhecimento, que considere tanto as experiências dos alunos como as dos professores nela inseridos, se faz necessário a partir da reflexão e da discussão conjunta, uma nova concepção ou forma de ação.

A função do professor na escola nunca foi tão discutida: com o acesso à informação democratizado pela internet e com as novas gerações de estudantes cada vez mais conectadas, o professor precisou deixar de ser somente o detentor do conhecimento para, no lugar disso, colocar-se ao lado do aluno, no papel de mediador.

Para que o professor possa colocar-se ao lado do aluno, torna-se importante ele conhecer como está esse movimento dos alunos, o que foi evidenciado na fala de P13, como já destacamos, em que ele nos respondeu que “a gente está fazendo curso para ver se consegue ver hoje em dia, como é que está esse movimento dos alunos”.

Com as grandes transformações que ocorrem no mundo todo, sendo elas educacionais, políticas, econômicas, culturais e sociais, a preparação dos professores constitui uma questão primordial e o aluno, mesmo que intrinsecamente, torna-se o “(co)responsável” pelo processo de formação de professores, não só em termos de atualização de conteúdos, mas também para o entendimento de como está essa nova geração de alunos.

Quando o processo formativo vai ao encontro das necessidades dos professores como para os alunos, ambos só têm a ganhar. Esse pensamento foi aludido na fala de P3:

Às vezes a gente percebe, porque o menino comenta na hora: “valeu professora”, “eu entendi”. Ele fica motivado e, quando ele não fala nada, ele está desmotivado. Como tudo na nossa vida, né? (P3).

Faz-se necessário, ao longo da trajetória formativa, seja ela recém-formada ou com anos de formação, refletir sobre o quanto os professores são capazes de reconstruir os próprios caminhos. Isso lhes dará experiências enquanto alunos que foram, e eternamente serão, e quanto a professores atuantes no espaço escolar hoje e amanhã.

Quando indagamos aos participantes da pesquisa o que modifica na dinâmica das aulas, quando eles participam de processos de formação continuada, P8 respondeu que “modifica, com certeza” que há “participação maior dos alunos. Eles interagem mais”.

Sendo assim, entendemos que o processo de formação continuada também envolve a participação de outro personagem: o próprio aluno. P3 destacou que “o aluno também cobra” e que, “se descuidar, ele vai até na sua frente”:

Ou você está repleta de conteúdo, está babando conteúdo<sup>26</sup>, porque cursinho é assim. Todo mundo quer passar no vestibular, todo mundo quer isso, quer aquilo, é uma corrida em busca do conhecimento. Então, eles não estão preocupados com a tua pessoa, com a roupa que você está e nem com o professor. Eles querem o quê? Conteúdo! Conteúdo, eles são bem conteudistas. Agora, uma sala menor, uma sala do ensino fundamental, uma sala da EJA, eles estão querendo muito saber sobre a vida, o que eu posso trazer para eles, para eles melhorar também como ser humano, qual é

---

<sup>26</sup> Fala muito forte, mexeu bastante comigo.

minha opinião, que livros eles vão ler para melhorar como pessoa, qual é o livro que tem minha matéria com explanação melhor, qual apostila que eles podem usar, eu vou montar uma apostila para eles, ou não vou montar... (P3).

Considerando esse pressuposto, entendemos que as necessidades formativas atuais para professores e para alunos vão além dos conteúdos necessários na formação do ser humano. As experiências e vivências neste mundo contemporâneo também são importantes no processo de troca de conhecimento.

O processo de formação continuada trata-se, efetivamente, de um processo contínuo que toma como ponto de partida o saber experiencial dos professores, os problemas e os desafios da prática escolar, muitas vezes trazidos pelos próprios alunos.

É importante que as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, bem como o processo de formação continuada de professores, se fomentem na identidade do aluno.

Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto falar, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Sua aula se torna um desafio para manter o aluno em sintonia com o que está mediando na sala. Logo, não podemos pensar que a construção do conhecimento é individual, mas, sim, uma via dupla onde o professor em sala de aula é um mediador entre os conteúdos de aprendizagem e o aluno.

Tratar sobre a formação continuada do professor para contribuir na independência do aluno em sua aprendizagem é trazer ao centro a defesa de que ele pode desencadear conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula a partir das suas intervenções em despertar no aluno a criticidade, a reflexão, o ser curioso e buscar novas respostas, novos saberes.

A formação de professores é, por excelência, o fazer pedagógico em prol dos educandos. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, contemplados por estágios e residência pedagógica.

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

É notório que, quando se aprende mais, é possível ensinar com mais prazer, determinação e autonomia. Portanto, na formação do professor, importa a vontade de transformar para fazer o aluno crescer, superando os medos e inseguranças, construindo pontes para as possibilidades existentes do saber, do conhecimento.

Torna-se relevante o professor, antes de ensinar, compreender todo o contexto social em que o aluno vive. Fazer uma leitura de mundo, para compreender as necessidades de cada um, pois quem está na linha final da aprendizagem é o aluno.

Para Freire (1996, p. 40):

[...] é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Sabe-se que a escola e o professor têm o papel de oferecer as condições necessárias para proporcionar o melhor aprendizado aos alunos. Contudo, assim como o professor precisa estar renovando suas práticas pedagógicas, o aluno precisa entender que o conhecimento é inacabado, como afirma Freire (1996), e necessita constantemente buscar novos saberes. Entendendo que a sociedade passa por grandes transformações, surgindo novas exigências, que carecem de constantes estudos para a compreensão e para a intervenção na sociedade.

A formação continuada favorece a autonomia das práticas pedagógicas dos professores frente aos alunos para que estes adquiram conhecimentos transformadores e que sejam capazes de mudar o cenário da sociedade com reflexões, críticas, ações resistentes, afetuosas e importantes de forma coletiva.

Apostar em uma formação continuada é, sem dúvida, uma importante etapa para a aprendizagem do aluno, que pode ser iniciada mesmo diante das dificuldades encontradas na escola. Trata-se também de uma forma de o professor estar conectado à própria formação, pois é a partir do compartilhamento de conhecimento que o professor transmite, que seu conhecimento toma forma e significância, que as ideias serão formadas e aprendidas com base na troca de conhecimento com o aluno, fazendo, assim, com que a aprendizagem seja potencialmente significativa para ambos.

Nesse sentido, não adianta apenas o professor ser o agente da formação continuada, pois se o aluno também não se sentir entusiasmado, sem observar a necessidade de uma nova perspectiva de vida diante de uma formação e de uma aprendizagem, tudo que for de grande dificuldade para ele, será descartado. Dessa forma, observa-se a grande importância da interação professor-aluno nesse contexto.

Assim sendo, a interação ultrapassa os limites profissionais e escolares, sendo uma relação que envolve sentimentos. Essa relação deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos.

Em seu trabalho Freire (1996) diz que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e

vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Observa-se, então, na convivência do aluno com o professor, a importância da formação e da aprendizagem, pois aprenderão com o diálogo, a interagir melhor e de forma mais clara e objetiva, fazendo, assim, com que consigam abstrair o conteúdo de maneira mais fácil, influenciando na busca pela aprendizagem potencialmente significativa, bem como na formação continuada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Enquanto fomos construindo este estudo, fomos tecendo a esperança de que os resultados encontrados pudessem contribuir para novas estratégias de formação continuada, com temas que realmente fizessem sentido na vivência dos professores do ensino fundamental II, de modo a atender às suas necessidades e com reflexos positivos para a (re)significação de suas práticas pedagógicas.

Ao se finalizar uma pesquisa como esta, tem-se, por um lado, a sensação de dever cumprido e, por outro lado, que as investigações no campo da formação continuada e de como os professores concebem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos em tais formações não se esgotam, pois o objetivo que se destina a esta parte final do trabalho, de forma alguma, se pretende a concretude e a finalização das discussões acerca dos processos de formação continuada de professores, uma vez que este assunto é muito abrangente.

Consideramos que sua abrangência engloba vários estudos sobre o saber e sobre o perfil docente, implica entender também a aprendizagem como um processo contínuo e a busca de novos conhecimentos, pois é um fator essencial na qualidade da educação.

Sendo assim, a formação continuada de professores é uma estratégia que mobiliza não apenas o saber do professor, mas também o dos alunos.

Não se pretende aqui apresentar uma visão ingênua e romântica de que a formação continuada, seja um fim em si mesmo ou a solução definitiva para as questões relativas ao alcance da qualidade da educação do país, mas se entende que tem um potencial significativo, uma vez que permite que os atores participem do próprio processo de formação, (re)significando saberes, ao considerar o contexto da escola e da sociedade na qual estão inseridos.

Acreditamos que a formação continuada no contexto da escola, além de inserir o professor em seu ambiente, considerando suas especificidades, pode potencializar suas práticas que, por sua vez, contribuirão com as aprendizagens das crianças e dos adolescentes.

Sendo assim, o aperfeiçoamento dos professores, em seu contexto de trabalho, torna-se uma possibilidade de melhoria do ser-professor, do currículo e do ensino, tornando a escola um *locus* de práticas inovadoras, um espaço de reflexão e de aprendizagem, não só para os alunos, mas também para os próprios professores.

Quanto à escolha do público-alvo para este estudo, optamos pelos professores dos anos finais do ensino fundamental, pelo fato da abrangência da formação continuada em todos os

níveis da educação e pelo fato de existirem poucos estudos que tratam esta etapa da escolaridade, pois, no levantamento bibliográfico realizado, percebemos que há uma vasta produção referente à criança que inicia o processo escolar e ao adolescente que está em vias de concluí-lo.

Para responder ao problema central que buscamos neste objeto, no qual perguntamos “como são (re)significadas as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada?”, utilizamos o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada, para o levantamento das informações. Aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, ao qual responderam 22 (vinte e dois) professores.

Quanto às entrevistas, seis participantes se dispuseram a participar assinando o termo de autorização para gravação de voz, entretanto, entretanto, como nosso interesse era ouvir apenas os professores dos anos finais do ensino fundamental, três deles foram desconsiderados das inferências e discussões, por fazerem parte da gestão das escolas.

A proposta deste estudo teve como objetivo geral compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG) que participam de processos de formação continuada dos professores.

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo geral, buscamos mapear e caracterizar as ofertas de formação continuada a que os professores têm acesso, bem como traçar o perfil de tais professores que participam de processos de formação continuada.

Quanto ao mapeamento e à caracterização das ofertas de formação continuada a que os professores têm acesso, evidenciou-se, tanto no questionário quanto nas entrevistas, que os programas e atividades ofertados aos professores são módulos, além dos eventos das instituições parceiras, sendo, no caso de Alfenas (MG), com as instituições de ensino superior, UNIFENAS e UNIFAL. Tais módulos acontecem semanalmente e, predominantemente, são organizados pela SEME – Secretaria Municipal de Educação - e pelas escolas.

Consideramos que as Secretarias de Educação são as principais responsáveis por fornecer a possibilidade de formação continuada para os professores da rede municipal, pois é o órgão da escola que organiza a gestão de forma relacionada à educação de um município.

A SEME de Alfenas (MG) promove cursos de capacitação aos professores nos dias e nas datas previstos no calendário escolar e todas as formações possuem caráter pedagógico/formativo ou contínuo e variam de acordo com as necessidades.

Ressaltamos, entretanto, que a dialogicidade no planejamento se faz necessária junto às escolas e aos professores que delas fazem parte, para que as formações destinadas a eles vão ao encontro de suas necessidades.

Imbernón (2009, p. 95) evidencia que “o princípio dialógico está presente na relação conflito/harmonia com o contexto, ou seja, na forma em que se concebe o professor, seja como educador ou como instrutor”. Esse autor nos coloca, ainda, que o diálogo deve fomentar a criatividade para além dos recursos técnicos e que “nos ajuda a entender a contradição como parte da compreensão da realidade educativa e profissional”.

Quando buscamos conhecer o perfil dos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de formação continuada, as informações se revelaram inconclusivas, pois o número de respondentes ao questionário não foi representativo de modo que pudéssemos afirmar que as informações coletadas retratavam o perfil dos professores do município, mas, sim, dos professores respondentes ao questionário.

Procuramos conhecer a concepção dos professores sobre a formação continuada e das práticas pedagógicas e os dados nos revelaram que consideraram como sendo “ótima”, que é “inovação” e que está no nível de qualidade.

Ao tentarmos perceber como os professores concebem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada, percebemos que é possível, sim, inovar e (re)significar as práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental, o que foi evidenciado, proficuamente, na fala de dois participantes entrevistados.

Sabemos que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da interação entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade.

Ao pensar na prática docente, é importante também considerar como os professores aprendem, pois a prática depende da transmissão - do conhecimento que se quer vincular, dos saberes a transmitir e de como serão transmitidos, bem como da simplicidade, da previsibilidade e da segurança em sua concretização. Depende da participação que “implica a escuta, o diálogo e a negociação”; depende da interatividade dos saberes, da ação pedagógica, das crenças construídas por esses autores, com seu contexto de vida, cultura, energia, imprevistos e vários outros aspectos que são inerentes à sua profissionalidade. Depende, ainda, da colaboração, que é o meio que permite lidar com a complexidade do processo educativo.

Assim, a formação continuada tem por finalidade contribuir para a (re)significação de aspectos teóricos e práticos na medida em que compreendemos e vivenciamos a elaboração do conhecimento referendada em princípios teóricos-metodológicos, comprometidos com a transformação de práticas pedagógicas e respaldados no contexto concreto de atuação profissional.

Cotidianamente, refletimos acerca do que fazemos, pensamos naquilo que fizemos ou deixamos de fazer. Apesar de ser uma atividade natural do ser humano, nem sempre as reflexões são atitudes intencionais como precisam ser no processo de construção do conhecimento.

Esse processo de reflexão não pode ser entendido como qualquer reflexão. Precisamos entendê-la como uma reflexão sistemática, organizada, intencional, crítica, no sentido de contribuir para o processo de teorização e de (re)significação da ação dos professores.

Nesse processo de (re)significação que defendo, todos os sujeitos se assumem como pesquisadores, como observadores de si mesmos nas relações estabelecidas com diferentes contextos e sujeitos. A prática pedagógica de cada um deles é objeto permanente de investigação. Esse movimento é, sem dúvida, de formação, de autoformação, de construção de consciências mais críticas, mais reflexivas, mais dialógicas, mais propositivas, ao considerar e partir sempre do cotidiano cultural no qual se produzem sentidos e significados para a prática pedagógica.

Tal processo de formação precisa ser construído a partir das necessidades e dos desejos dos professores. O diálogo coletivo, a constituição de grupos de estudos, a voz dos professores quanto a suas necessidades formativas, podem, dessa forma, ser uma das alternativas para a (re)significação do saber e das práticas pedagógicas de maneira exitosa.

Não é receita pronta, mas a (re)significação das práticas pedagógicas é necessária em qualquer momento. Entendemos que oferecer a formação de professores de maneira contínua é também uma maneira de reconhecer e de valorizar essa profissão, melhorando a motivação e garantindo o engajamento dos professores nesse movimento de formar-se e de reinventar-se.

O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável, não se restringindo à vida acadêmica, mas estendendo-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana. A motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e as habilidades aprendidos.

A formação continuada pode ser uma grande aliada dos professores, uma vez que contribui para o desenvolvimento constante de sua profissionalidade, no contexto da atividade profissional.

Sendo assim, a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa. Para isso, devem estar em constante processo de formar-se, de reinventar-se e de (re)significar sua ação pedagógica.

Compreendemos que algumas iniciativas podem contribuir para melhorar a formação dos professores. Tais iniciativas se constituem no processo constante de aperfeiçoamento dos saberes que é essencial para a atividade docente. Quanto mais cursos os professores fizerem, mais bem preparados estarão para ensinar, principalmente alinhados às novas propostas para a educação e para a atualização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Pode-se destacar ainda:

1. Incentivo das escolas: A rotina intensa de aulas, a correção de tarefas, o planejamento, entre outros afins, impedem que os professores tenham tempo para realizar cursos e também a falta de oportunidades dificulta que se aprimorem, principalmente em processos formativos não gratuitos. Quando a escola onde lecionam promove momentos de formação, os professores se sentem valorizados e motivados a aprender novas práticas que melhorem o processo de ensino e de aprendizagem, agregando valor para a própria escola.

2. Materiais de qualidade: Embora as escolas de ensino público contem com poucos recursos, ou quase nenhum, quando oferecem materiais de qualidade - aqui entendemos materiais como recursos utilizados em um procedimento de ensino - aos professores, faz toda a diferença no modo de ensinar. Oferecer materiais de estudo também é fundamental para orientar e para apoiar as práticas pedagógicas, como manuais, livros e artigos que abordem temas relevantes sobre métodos inovadores na educação e dicas de como aplicá-los.

3. Troca de experiências entre professores: Proporcionar momentos para a troca de experiências entre professores também ajuda muito a melhorarem sua formação, terem motivação para buscar novos conhecimentos e para obter dicas de atividades e de práticas para utilizar em sala de aula. Além disso, a ajuda mútua permite vencer desafios, tirar dúvidas e se abrir a novas ideias, o que é essencial para transformar a educação e para ensinar de acordo com as novas demandas da sociedade.

4. Parcerias com instituições públicas e/ou privadas, ou mesmo com editoras, também são uma das iniciativas que podem contribuir com a formação continuada de professores, para (re)significar sua prática pedagógica. Entendemos que, adotando parceria com outras instituições e planejando de acordo com a reflexão e discussão de seus atores, a formação continuada pode ser realizada com custo baixo ou custo zero.

Pela análise construtivo-interpretativa, sintetizamos alguns indicadores através das falas dos professores entrevistados, que nos revelaram os núcleos de significação. Podemos concluir que a atualização pedagógica dos professores é uma atividade vital à sua profissionalização, pois significa estar aprendendo sempre e conhecendo novos saberes. Essa atualização refere-se a saberes, a atitudes, a valores e a pensamentos, com o objetivo de enriquecer o conhecimento, sendo que as oportunidades de aperfeiçoamento agregam ao que o professor já sabe para criar diferenciais em sua profissionalização.

Organizadores do processo de formação continuada devem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica e a dialogicidade e o diagnóstico são ações necessárias para obter informações mais próximas da realidade dos professores para planejar os processos formativos de modo contínuo.

O aperfeiçoamento constante dos saberes, o incentivo das escolas, materiais/equipamentos de qualidade, a troca de experiência entre pares e as parcerias com instituições públicas ou privadas, com editoras ou com outros órgãos do governo podem ser algumas iniciativas que contribuem na melhoria da formação dos professores.

A motivação do professor, seja ela intrínseca ou extrínseca, são essenciais no fazer pedagógico. Quando algo nos provoca, incentiva e mobiliza, somos motivados e impulsionados a desenvolver aquilo que nos inquieta. Sendo assim, os professores necessitam ser ouvidos em suas necessidades, dificuldades e anseios.

Ser professor não é simplesmente uma questão de ser ou não ser. É necessário que o professor desenvolva sua autonomia docente no sentido de tomar as próprias decisões de maneira consciente e independente, tomando a própria profissão como um campo distinto de aprendizagem, de verificação e de novas oportunidades de desempenho profissional.

A formação continuada tem muito a oferecer porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimento.

Inovar para (re)significar é uma necessidade que se faz presente para promover novas compreensões na formação dos professores, bem como para acompanhar as mudanças da atualidade e vai ao encontro também em perceber como está o movimento dos alunos, para ter condições de inovar as aulas com metodologias mais diversificadas.

A relação professor e aluno é o ápice do processo pedagógico e, mesmo que intrinsecamente, o aluno torna-se o (co)responsável pelo processo de formação de professores, tanto em termos de atualização de conteúdos, como para o entendimento de como está a nova geração de alunos.

Falar sobre formação de professores é algo abrangente e abarca várias possibilidades, mas vemos que, pela formação continuada, é possível (re)significar as práticas pedagógicas para a melhoria do ensino. Entretanto, faz-se necessário buscar outras formações além das que são ofertadas pelas escolas, pelas SEME ou por outros órgãos/instituições.

Foi evidenciado na fala dos entrevistados que é possível (re)significar as práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental II, que os professores conseguem transpor a formação continuada de que participam através de aulas diversificadas, ou seja, “inovando a aula, inovando a sua metodologia”.

Assim como evidenciado na fala de uma das participantes entrevistadas, enquanto pesquisadora, concordo que o professor, não só do ensino fundamental II, mas também de todos os níveis da educação, foi convidado a trabalhar com o impossível e com o improvável e deu conta. Ele deu conta de diversificar, de (re)significar. Não é uma tarefa fácil e simples, mas o amor que move a profissionalidade docente o impulsiona e o mobiliza para fazer diferente e melhor. Com sentido e significado.

A formação continuada possibilita (re)significar a prática pedagógica no contexto, dando um novo sentido ao ensinar e ao aprender. Assim, é indispensável que as formações forneçam subsídios para que o professor consiga realizar as reflexões necessárias sobre aquilo de que seu contexto necessita. O professor precisa compreender esse processo, considerando as trocas de experiências que a formação continuada pode e deve proporcionar.

Finalizamos este objeto com nosso compromisso de dar a devolutiva para os participantes da pesquisa, para as escolas nas quais atuam, bem como para a Secretaria Municipal de Educação de Alfenas (MG), para que tais resultados possam corroborar e alinhar-se com as políticas de planejamento dos temas a serem discutidos nos processos de formação continuada de professores, como elemento potencializador do desenvolvimento docente.

Findamos, assim, este objeto de estudo e esperamos que a realização desta pesquisa possa contribuir com o cotidiano dos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores e que esta seja capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro.; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente**. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, Líria. **Formação continuada: a atualização do professor**. Brasil Escola: Canal do Educador, [2022]. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/formacao-continuada-atualizacao-professor.htm>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, fev./jul. 1992.
- ARAÚJO, Eliane Rose Santos de. Autonomia, formação e trabalho docente: discutindo práticas educativas. In: NAJJAR, Jorge (org.). SEMINÁRIO REGIONAL SUDESTE DA ANPAE, 11., 2018, Niterói/RJ. **Anais [...]**. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/publicações>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Modelos de gestão: qualidade e produtividade**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.
- BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, Willian Soares dos (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.
- BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 22 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de

1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 23 dez. 2020.

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**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1. P. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 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**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar. 2002a. Seção 1. P. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. P. 9. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>. Acesso em: 06 març. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA#:~:text=novembro%20de%202019-,Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2022%2F2019%2C%20aprovado%20em,7%20de%20novembro%20de%202019&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,B%3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA#:~:text=novembro%20de%202019-,Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2022%2F2019%2C%20aprovado%20em,7%20de%20novembro%20de%202019&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,B%3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 06 març. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 20 fev. 2019. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 mar. de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pecp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pecp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). [portal.abmes.org.br](http://portal.abmes.org.br). 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho pedagógico de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CASTRO, Amélia Hamze de. **Autonomia docente como pano de fundo**. Brasil escola: canal do educador, [2019]. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/autonomia-docente-como-pano-de-fundo.htm>. Acesso em: 01 abr. 2022.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Revista: Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. e91731, 2020.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP nº 22/20199. **Revista: Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020.

CRITÉRIOS da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC. Movimento pela Base. 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro Cordeiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 4 [74], p. 1186-1204, Campinas, out./dez. 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. A formação centrada na escola: o que pensam os professores da rede municipal de ensino de presidente prudente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., Curitiba, **Anais** [...] Curitiba: PUC, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5666\\_3759.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5666_3759.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DORIGON, Thaísa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schon. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8 - 22, jan./jul. 2008.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (org.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. A formação de educadores em tempo de globalização. *In*: MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes (org.). **Formação do professor, formação do aluno**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista: Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FLORES, Maria Assunção; CARVALHO, Maria de Lurdes; SILVA, Carlos (org.). **Formação e aprendizagem profissional de professores**: contextos e experiências. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016.

FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara. **Formação e trabalho docente**: tendências e desafios atuais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. **Portal Educacional do Paraná**, p. 2429-6, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem – tradução e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

FORMOSINHO, João Manoel; ARAÚJO, Joaquim Machado. Formação contínua de professores em portugal (1992-2011): os efeitos no desenvolvimento profissional. **Revista**:

**Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4875>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Motivação, desenvolvimento e perspectivas futuras: um estudo com professores portugueses. *In*: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara. **Formação e trabalho docente**: tendências e desafios atuais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

FORTUNATO, Zenaide Viana Soares. **Formação continuada de professores de educação infantil**: olhares a partir de discursos docentes. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006. Recife. **Anais [...]**. Recife: Bagaço, 2006. v. 1, p. 27-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12, n. 2, p. 51-67, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cbCr7kvdxwxmkdnxXdFYQVL/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, Andressa Marques de Castro. A (des)motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 116–134, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4803/4073> Acesso em 04 abril 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Jorge Ávila. Ética na Investigação. *In*: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto. (org.). **Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 127-159.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

LOSS, Adriana Salette. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55., 2003, Recife/PE **Anais [...]**. p. 1-5. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MAISESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 26 maio 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

MENSLIN, Mônica Schuler; HOBOLD, Márcia de Souza. Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14, n. 3, p. 495-511, set./dez. 2014.

MILLER, Stela.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; KOHLE, Érika Cristina (org.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir A (org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004.

NAZAR, Rosa Maria Gasparini *et al.* **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar**. [S.l.: s.n], 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/36220349/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias>. Acesso em: 14 jan. 2020.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-21.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Repositório da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

O QUE ESPERAR do ensino fundamental 2. [S.l.: s.n], 2019. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/o-que-esperar-do-ensino-fundamental-2/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

OLIVEIRA, Carlos César de. **A Importância da ressignificação de conteúdos face ao dinamismo da sala de aula**. [S.l.: s.n], 2016. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/a-importancia-da-ressignificao/index.php?pagina=1>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PASSOS, Grácia. **Ressignificar a educação**. [S.l.: s.n], 2009. Disponível em: <https://graciapassos.wordpress.com/2009/09/01/ressignificar-a-educacao/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PERRENOUD Phillippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PIRES, Aparecida Carneiro; BRITO, Diego Assis. de; SILVA, Maria Cecília de Paula; PAIVA, Tairone Rodrigues. A função dos intelectuais e o papel da escola na organização da cultura. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 349-362, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640056#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudobibliogr%C3%A1fico,deoutra%20hegemonia%2C%20a%20do%20proletariado>. Acesso em: 20 set. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

ROSENFELD, S. **Ressignificar pode ser a solução**. [S.l.: s.n], 2015. Disponível em: <http://www.cursodavida.com.br/ressignificar-pode-ser-a-solucao/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROSSATO, Maristela.; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 185-198. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanches (org.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SCHIABEL, Daniela. **A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

SCHÖN Donald. **El profesional reflexivo: cómo pienson los profesionales cuando actuan**. Paidós: Barcelona, 1998.

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

SILVA, Geruza Barbosa da. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar**. 2014. 39 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual do Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Moacyr. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

SILVEIRA, Cristiane Henrique da Silva.; DIAS, Cátia de Castro. Professor do Ensino Fundamental: Formação para o Futuro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 2, p. 34-48, jan. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

YIN, Robert. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Este estudo tem o objetivo compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, que participam de processos de formação continuada de professores.

Solicita-se que responda TODAS as questões.

As respostas ao questionário serão usadas apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, produzindo um relatório de pesquisa, qual seja, a minha dissertação de mestrado. Ao final do trabalho, os resultados serão apresentados a uma banca avaliadora e, posteriormente, aos professores que participaram da pesquisa.

É garantido o sigilo e anonimato absoluto dos participantes.

**Ressignificar** é um verbo transitivo direto e significa atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>

#### I DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Sexo:**                     Feminino     Masculino
2. **Idade:**                 até 30 anos     de 31 a 40 anos     acima de 41 anos
3. **Habilitação:**  
 Magistério  
 Licenciatura.  
 Bacharelado
4. **Pós-graduação:**  
 Especialização.  
 Mestrado.  
 Doutorado.  
 Não se aplica
5. **Está estudando no momento?**  Sim     Não  
**Se SIM, qual curso/instituição:**

#### II CARREIRA NO MAGISTÉRIO E JORNADA DE TRABALHO

6. **Em qual turno você leciona nesta escola?**  
 Matutino  
 Vespertino  
 Noturno (EJA)  
 Nos três turnos
7. **Tempo de atuação na docência:**  
 até 2 anos  
 de 3 a 5 anos  
 de 6 a 10 anos  
 de 11 a 15 anos  
 de 16 a 25 anos  
 acima de 26 anos

### III TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

**8. Nesta escola a qual trabalha, existe programa de formação continuada de professores?**  
 Sim  Não

**Se SIM, qual(ais) são os programas?**

**Qual a frequência dos encontros?**

**9. Como você participa da tomada de decisão sobre a necessidade de formação continuada do quadro docente de sua escola?**

**10. Como são definidos os temas a serem estudados no programa de formação continuada?**

**11. Quantas horas por semana se dedica à realização de cursos ou atividades de estudo em complementação à sua formação inicial?**

- Nenhuma.  
 Uma ou duas horas.  
 De três a cinco horas.  
 De seis a oito horas.  
 Mais de nove horas.

**12. Qual modalidade de formação continuada você já participou:**

Círculo/grupo de estudos	
Congresso	
Cursos de curta duração (de 1 a 3 dias)	
Cursos de longa duração (mais de 3 dias)	
Disciplina como aluna(o) não regular no ensino superior	
Live	
Módulos	
Oficinas	
Projeto	
Seminários	
Trilhas de aprendizagem	

Outro. Qual?

**13. Os processos de formação continuada que você participa ou já participou foram organizados por:**

- Governo  
 Um sindicato  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Secretaria de Educação Estadual  
 Superintendência Regional de Ensino  
 Uma Universidade ou Instituição de Ensino Superior  
 Outra. Qual?

**14. Como você classifica as principais motivações que o(a) leva a participar de processos de formação continuada?**

Quesitos	Muito importante	Importante	Não importante
Progredir na carreira			
Prazer associado ao estudo			
Aumentar/melhorar oportunidade profissionais			
Promover o desenvolvimento pessoal			
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino			
Aumentar a autoestima			
Exigências associadas ao meu trabalho			
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas			
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem			
Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz			
Desempenhar funções específicas na escola			
Partilhar ideias e experiências com colegas			
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas			
Aprender/atualizar para melhorar a prática pedagógica			
Melhorar o ensino, (re)significando a prática pedagógica			

Fonte: Correia (2002, p. 455)<sup>27</sup>

**15. Avalie numa escala de 0 (nada importante) a 10 (muito importante), a importância da formação continuada para (re)significar a sua prática pedagógica a partir dos processos formativos que participa: ( )**

**16. Avalie numa escala de 0 (nada importante) a 10 (muito importante), a importância da formação continuada para (re)significar o aprendizado dos alunos: ( )**

**Você está disponível para participar de uma entrevista sobre esta temática da formação continuada de professores?**

( ) Sim ( ) Não

**Se SIM, deixe seu contato via celular/WhatsApp:**

**Você tem interesse em receber o resultado geral desta pesquisa?**

( ) Sim ( ) Não

**Se SIM, deixe seu e-mail:**

<sup>27</sup>CORREIA, Ermelinda de Lurdes Salgado. Contextos e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Um estudo com professores de informática. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento curricular. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2002.

**ANEXO II****ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

- 1. Você participa de formação continuada?**  
Como elas acontecem?  
Como você escolhe?
- 2. Como a formação continuada que lhe é ofertada auxilia você em sua prática pedagógica?**  
Você pode dar alguns exemplos?
- 3. Como você avalia o processo de formação continuada para os professores do ensino fundamental II?**  
Quais são suas contribuições para o desempenho da sua profissão?
- 4. As ações de FC organizadas pela(s) escola(s) que atua, SMEC ou por outros órgãos/instituições, têm sido suficientes para promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores?**  
O que modifica na dinâmica das aulas quando participa de FC?  
Na sua opinião, que inovações a FC deve trazer?
- 5. Você considera possível (re)significar a prática pedagógica diária na sala de aula?**  
Se sim, de que maneira?  
Se não, por qual motivo?
- 6. Como você transpõe para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada?**
- 7. Como você observa que as necessidades dos alunos são contempladas ou não através dos processos formativos que você participa?**
- 8. Na sua opinião, para que haja (re)significação da prática pedagógica, como deve ser a FC para os professores do EF II?**

Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Eu agradeço muito de você ter aceitado o convite. De você ter ficado esse tempo todo aqui comigo para responder as questões e, com certeza, contribuir muito para nossa pesquisa. Muito obrigada!

## ANEXO III



**PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS  
- MG**

CNPJ / MF - 18.243.220/0001-01  
**Secretaria Municipal de Educação e Cultura**  
 Avenida Governador Valadares, n.º 1.262 – Jardim São Carlos - Alfenas (MG)  
 Tel.: (35) 3698-1740/1742  
 e-mail: [secretaria.educacaoecultura@alfenas.mg.gov.br](mailto:secretaria.educacaoecultura@alfenas.mg.gov.br)  
 Site: <http://www.alfenas.mg.gov.br/edu/index.html>

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

Eu, **Evandro Lúcio Corrêa**, brasileiro, casado, servidor público municipal, portador do CPF n.º **030.879.676-45**, atualmente ocupando o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Alfenas/MG, responsável pela **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas/MG**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada “**A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do Ensino Fundamental**”, coordenada pela pesquisadora **Ivanilda Cabral da Costa Chaves**. Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, 27 de julho de 2020.

**Evandro Lúcio Corrêa**

Secretário Municipal de Educação e Cultura de Alfenas

Evandro Lúcio Corrêa  
 Secretário M. de Educação e  
 Cultura de Alfenas/MG  
 CPF 030.879.676-45

**ANEXO IV****TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19)**

Eu, IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES, CPF: 83337539653 e RG: 7405977, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental”, submetido/aprovado ao CEP/CONEP sob número CAAE 36562920.0.0000.5142 estou ciente enquanto à necessidade do cuidado à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados no período de 2020/2022, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: contatos agendados em locais ventilados, uso de máscaras/ EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, submeterei imediatamente notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.



Ivanilda Cabral da Costa Chaves

21/09/2020

## ANEXO V

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – “A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Ivanilda Cabral da Costa Chaves

**ENDEREÇO:** Rua Dona Guiomar Esteves, 156, Residencial São Lucas, Alfenas-MG

**TELEFONE:** (35)99804-0419

**OBJETIVOS:** Este estudo tem por objetivo compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores.

**JUSTIFICATIVA:** o estudo apresenta a relevância de avaliar como os professores dos anos finais do ensino fundamental (re)significam aquilo que eles constroem quando participam de processos de formação continuada de professores. A partir dos dados coletados, busca-se vislumbrar sua trajetória e o que modifica ao participar da formação que lhe é oferecida em uma perspectiva que valorize sua prática pedagógica. A importância da pesquisa pode também incidir para uma reflexão de planejamento e políticas formativas que visem à melhoria da prática pedagógica e do ensino em todos os âmbitos.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** o estudo será com professores do ensino fundamental II e composto por duas etapas: o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada, a fim de obter informações e dados que auxiliem no objetivo de pesquisa. Pelo questionário estruturado

buscará conhecer o perfil dos professores de uma determinada escola da rede municipal de ensino e identificar aqueles que participam de processos de formação continuada. Será disponibilizado o questionário on-line, via conta institucional da UNIFAL\MG, no G Suite for Education, pelo serviço/ferramenta educacional do Google Forms, aos contatos dos professores do 6º ao 9º ano que o *lócus* da pesquisa fornecer. Esta ferramenta garante que os respondentes sejam resguardados do ponto de vista ético, pois podem responder de forma anônima. As entrevistas por sua vez, será utilizada para apreender aspectos que possibilitem descrever os processos de formação continuada que os professores participam e evidenciar os significados dos saberes construídos para a sua prática pedagógica. A mesma só será realizada pelos sujeitos que aceitarem e validarem a participação no estudo através da assinatura do termo de autorização para gravação de voz, pela qual será áudio-gravadas. Para o tratamento dos dados, após a contabilização das questões do questionário estruturado e a transcrição das entrevistas semiestruturadas obtidas, optar-se-á pelo modelo construtivo-interpretativo, pois trata-se de um processo que necessita ser realizado ao longo de toda a pesquisa, pois possibilitará a esta pesquisadora ir tecendo seu percurso epistemológico, tendo em vista que o balizador deste processo está na qualidade, na pertinência e na abertura de novas zonas de sentido.

**RISCOS, DESCONFORTOS E MEDIDAS:** Este projeto de pesquisa pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem o(s) participante(s) a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas. Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo da pesquisa, preocupando-se com desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica, moral, intelectual social ou cultural dos participantes que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas minimizadoras necessárias, a partir de uma relação de confiança que se estabelecerá com os participantes. Caso algum deles sinta-se constrangido(a), irritado(a), cansado(a) durante os procedimentos da pesquisa, ou quaisquer outras intercorrências que possam surgir, as atividades serão imediatamente suspensas, respeitando-se o direito do participante em querer continuar ou não, ficando estes também livres para permitir que as informações colhidas até o presente momento possam ser ou não utilizadas pelo pesquisador. Podendo ser utilizadas, será retomada a coleta dos dados de acordo com a disponibilidade de local e horário do participante pelo qual o mesmo seja apropriado e de modo a deixá-lo(a) à vontade para responder às perguntas. Caso a coleta de dados seja realizada de forma virtual, não causará nenhum dano ao participante, pois a pesquisa é de risco mínimo e

todas as medidas de segurança serão tomadas, de acordo com o Protocolo de Orientações para a pesquisa durante o período da pandemia provocada pelo Coronavírus SRS-COV-2 (Covid-19) – 05/06/2020, disponibilizado na página do Comitê de Ética. Tal documento consta que serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: contatos agendados em locais ventilados, uso de máscaras/EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, entre outros. Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, submeterei imediatamente notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep. Quanto aos dados coletados, o anonimato e o sigilo dos mesmos serão garantidos na sua divulgação. Tais dados serão guardados de modo digital e impresso por um período de 5 anos, sob a responsabilidade desta pesquisadora, conforme prevê a Resolução CNS 510/16. Após esse período, os dados serão destruídos.

**BENEFÍCIOS:** o estudo poderá responder aos anseios pessoais e profissionais desta pesquisadora cujos resultados serão socializados aos participantes da pesquisa e com a SMEC de Alfenas e, espera-se que possa contribuir para os processos de planejamento, definição e implementação de políticas formativas, bem como auxiliar nos processos de reflexão do cotidiano nos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a comunidade/sociedade a qual os professores estão inseridos, possibilitando a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça, a partir do respeito dos direitos civis, sociais e culturais.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** não haverá nenhum gasto com sua participação no estudo. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** É garantido o sigilo e anonimato de todos os participantes, bem como na divulgação e na privacidade dos mesmos quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: .....

Eu, .....,  
 declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora – **IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES** – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP- UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, ..... de ..... de 2021.

.....  
 (Nome por extenso)

.....  
 (Assinatura)

## ANEXO VI

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, .....,  
depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental”, poderá trazer e, entender, especialmente, os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Ivanilda Cabral da Costa Chaves a realizar a gravação da entrevista semiestruturada sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados de modo digital e impresso por 5 anos (conforme prevê a Resolução CNS 510/16), sob a responsabilidade da pesquisadora Ivanilda Cabral da Costa Chaves, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha voz.

Alfnas, ..... de ..... de 2021.

.....

Participante

.....

Pesquisadora Responsável

Ivanilda C. C. Chaves

## ANEXO VII

## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 36562920.0.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.355.730

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, com financiamento próprio e sem conflito de interesse. Informações literais retiradas do projeto detalhado: "Esta pesquisa de cunho qualitativo-descritivo se propõe a responder o seguinte problema: "Como são (re)significadas as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada e de que maneira isso influencia na melhoria do ensino?". Sob o tema: "A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental", este projeto de pesquisa tem por objetivo compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores. A metodologia é de caráter construtivo-interpretativo, cujos instrumentos de coleta de informações utilizados serão o questionário estruturado e entrevista semiestruturada. Ao abordar a formação continuada de professores, em sequência a formação inicial, acredita-se que é uma necessidade que se apresenta pela própria atividade profissional, que vai além da participação em cursos, capacitações, treinamentos, palestras e seminários esporádicos. Espera-se que a realização desta pesquisa possa contribuir com o cotidiano dos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores e que esta seja capaz de promover a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça.

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-001  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3701-0153 **Fax:** (35)3701-0153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.355.730

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário (geral): Compreender e analisar os mecanismos de (re)significação da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), que participam de processos de formação continuada dos professores.

Objetivo secundário (específicos):

- Mapear as ofertas de formação continuada que os professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de ensino de Alfenas (MG), têm acesso.
- Identificar os professores do Ensino Fundamental II, do município de Alfenas (MG), que participam de formação continuada;
- Compreender o que pensam os professores sobre a formação continuada para a melhoria de sua prática pedagógica;
- Perceber como os professores traduzem para a sua prática pedagógica os conhecimentos construídos nos processos de formação continuada;
- Identificar se existe modificação na prática pedagógica docente a partir da formação que participam

Avaliação CEP: os objetivos estão claros, bem definidos e são coerentes com a propositura geral do projeto. São exequíveis com relação aos recursos e métodos propostos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos descritos no projeto: "Riscos: Este projeto de pesquisa pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem o(s) participante(s) a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas. Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo da pesquisa, preocupando-se com desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas minimizadoras necessárias, a partir de uma relação de confiança que se estabelecerá com os participantes. Caso algum deles sinta-se constrangido(a), imitado(a), casado(a) durante os procedimentos da pesquisa, ou quaisquer outras intercorrências que possam surgir, as atividades serão imediatamente suspensas, respeitando-se o direito do participante em querer continuar ou não, ficando estes também livres

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-001  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3701-0153 Fax: (35)3701-0153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.325.730

para permitir que as informações colhidas até o presente momento possam ser ou não utilizadas pelo pesquisador. Podendo ser utilizadas, será retomada a coleta dos dados de acordo com a disponibilidade de local e horário do participante pelo qual o mesmo seja apropriado e de modo a deixá-lo(a) a vontade para responder às perguntas. Caso a coleta de dados seja realizada de forma virtual, não causará nenhum dano ao participante, de acordo com o protocolo de Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo Coronavírus SRS-COV-2 (Covid-19) – 05/06/2020 (anexo IV). Quanto aos dados coletados, o anonimato e o sigilo dos mesmos serão garantidos na sua divulgação. Tais dados serão guardados de modo digital e impresso por um período de 5 anos, sob a responsabilidade desta pesquisadora, conforme prevê a Resolução CNS 510/16. Após esse período, os dados serão destruídos.”

Benefícios descritos no projeto: “o estudo poderá responder aos anseios pessoais e profissionais desta pesquisadora cujos resultados serão socializados aos participantes da pesquisa e com a SMEC de Alfenas e, espera-se que possa contribuir para os processos de planejamento, definição e implementação de políticas formativas, bem como auxiliar nos processos de reflexão do cotidiano nos espaços formais da educação brasileira, para que se tenha um novo olhar sobre a formação continuada de professores. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a comunidade/sociedade a qual os professores estão inseridos, possibilitando a melhoria do trabalho docente, de sua prática pedagógica, (re)significando-a e criando condições favoráveis para que a transformação aconteça, a partir do respeito dos direitos civis, sociais e culturais”

Avaliação do CEP: No termo de consentimento livre e esclarecido e no projeto completo a pesquisadora coloca a seguinte afirmação: “Caso a coleta de dados seja realizada de forma virtual, não causará nenhum dano ao participante, de acordo com o Protocolo de Orientações para a pesquisa durante o período da pandemia provocada pelo Coronavírus SRS-COV-2 (Covid-19) – 05/06/2020, disponibilizado na página do Comitê de Ética”. O protocolo a que a pesquisadora se refere (disponibilizado na página do comitê) foi inserido de forma correta, conforme orientação anterior e refere-se à pesquisa, caso seja feita de forma presencial. Porém, toda pesquisa fornece algum risco, portanto recomenda-se substituir a redação dada anteriormente (“Caso a coleta de dados seja realizada de forma virtual, não causará nenhum dano ao participante”) e explicitar ao participante que a pesquisa é de risco mínimo e todas as medidas de segurança serão tomadas, como descritas já pela pesquisadora.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-001  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3701-0153 Fax: (35)3701-0153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 4.305.730

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

1- Foi solicitado no parecer anterior que fosse retirado o nome da escola participante para preservar o anonimato, porém no documento PB Informações Básicas, no item: critério de Inclusão foi encontrado o nome da Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira. Este colegiado solicita novamente, que o nome da escola seja retirado.

2- No item Metodologia de análise dos dados, que consta no documento PB Informações básicas, na penúltima linha, a pesquisadora coloca a seguinte afirmação: "Os dados serão armazenados na casa da pesquisadora de modo digital e impresso e serão preservados por um período de três anos após a conclusão da pesquisa. Passado esse período, os dados serão destruídos". De acordo com a resolução CNS 510/16, os dados deverão ser mantidos sob sigilo e responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos. Essa informação foi alterada dos demais documentos, falta fazer a alteração apenas neste documento.

3- A pesquisadora acatou todas as recomendações e pendências sugeridas por este colegiado, no parecer anterior, porém ainda é preciso acrescentar no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que toda pesquisa tem seu risco, mesmo sendo feita de forma virtual e deixar registrado no termo ao participante que as medidas de segurança, já explicitadas pela pesquisadora, serão tomadas.

4- A pesquisadora apenas cita no TCLE que existe o termo com as ORIENTAÇÕES para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (Covid-19), afirmando que está disponível na página da Unifal, porém não indica o conteúdo dessas orientações ao participante da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente e adequado
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do responsável legal: não se aplica
- c) Termo de Assentimento (TA): não se aplica
- d) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE): não se aplica
- e) Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD): não se aplica
- f) Termo de Anuência Institucional (TAI) da secretaria municipal de Educação: presente e adequado
- g) Termo de Anuência Institucional (TAI) da direção da escola: presente e adequado
- h) Folha de rosto: presente e adequado
- i) Projeto de pesquisa completo e detalhado: presente e adequado
- j) Outros (especificar): ORIENTAÇÕES para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (Covid-19), disponível na

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	CEP: 37.130-001
Bairro: centro	
UF: MG	Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-0153	Fax: (35)3701-0153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 4.305.730

página da Unifal- presente

k) Questionário estruturado: presente

**Recomendações:**

Recomenda-se:

- Alterar a redação do termo de consentimento livre e esclarecido no que se refere aos riscos de fazer a pesquisa de forma virtual
- Retirar o nome da escola que ainda aparece no PB Informações básicas
- Alterar para 5 anos e não 3 anos, o período de guarda dos materiais, conforme prevê a Resolução CNS 501/16.
- Explicitar o conteúdo do termo de ORIENTAÇÕES para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (Covid-19), disponível na página da Unifal- ao participante

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A Coordenação deste CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO P PROJETO 1610403.pdf	22/09/2020 12:35:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/09/2020 12:31:19	IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/09/2020 12:22:38	IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	Capa.pdf	13/08/2020 10:45:52	IVANILDA CABRAL DA COSTA CHAVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-001  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.305.730

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 22 de Outubro de 2020

---

Assinado por:  
Angel Mauricio Castro Gamero  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
Bairro: centro CEP: 37.130-001  
UF: MG Município: ALFENAS  
Telefone: (35)3701-0153 Fax: (35)3701-0153 E-mail: comite.etica@unifa-mg.edu.br