



UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MIRIANE DANTAS FERNANDES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO PERCURSO DOCUMENTAL DO MEC À REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

ITAJAÍ
2025

MIRIANE DANTAS FERNANDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCURSO DOCUMENTAL DO MEC À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas docentes e Formação Profissional. Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Regina Raitz

**ITAJAÍ
2025**

MIRIANE DANTAS FERNANDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERCURSO DOCUMENTAL DO MEC À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
FORTALEZA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Práticas docentes e Formação Profissional

Itajaí, 26 de fevereiro 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Ana Cláudia Delfini
UNIVALI

Profa. Dra. Patrícia Murara Stryhalski
IFC

AGRADECIMENTOS

A Deus. Estava no plano dele, por isso deu certo.

Ao meu marido, que muito incentivou e contribuiu com a paciência por minha ausência.

Aos meus filhos, que me impulsionaram com a força do olhar de orgulho pela mãe, que enfrentava mais um desafio.

A meus amigos, Elizângela e Thomás, que viajaram nesse sonho comigo e me ajudaram a torná-lo realidade.

A minha orientadora, que me guiou nessa contribuição à ciência.

Gratidão!

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
Que já têm a forma de nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos que levam sempre aos mesmos lugares...
É o tempo de travessia...
E, se não ousarmos fazê-la...
Teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos...
Fernando Pessoa

RESUMO

O estudo se insere na linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional e integra o grupo de pesquisa Educação e Trabalho, da Universidade do Vale do Itajaí. Essa investigação partiu de reflexões sobre o índice de aprendizagem dos alunos das escolas do sistema municipal de ensino de Fortaleza. Nas diretrizes para o ensino fundamental de 2024, a Secretaria Municipal da Educação (SME) informa que as orientações para o ano escolar visam proporcionar processos de ensino e de aprendizagem eficientes. Na prática, nota-se que a construção do conhecimento dos estudantes não está sendo adequada para a aprendizagem de qualidade que a SME preconiza. Além das orientações, é realizado acompanhamento sistemático pelos técnicos em educação da Secretaria, também professores e gestores contam com formações contínuas e sistemáticas ofertadas pela SME. Portanto, esse estudo tem como objetivo geral verificar se as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para formação continuada de professores estão contribuindo, efetivamente, para a melhoria dos processos ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Para o levantamento de dados, a metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa, de natureza básica, descritiva, com procedimento de análise documental. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Desta forma, foram analisados os documentos que normatizam a Formação de Professores dos entes federativos nacionais, estaduais e municipais – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Portaria 204/2014, que rege a Formação Continuada de Professores da SME, entre outros. Após a análise e interpretação dos dados e das informações coletadas, entende-se que as diretrizes municipais sobre formação continuada de professores da SME estão em conformidade com as orientações dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). A investigação confirma a contribuição das formações no desenvolvimento profissional, na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Os estudos comprovaram que a formação continuada desenvolve saberes, proporciona ao docente mais confiança pessoal, melhor conhecimento, entendimento e domínio para contribuir com a aprendizagem discente. Foram evidenciadas lacunas na formação inicial e na formação continuada de professores, na profissionalização do formador e nos processos avaliativos das formações. Nas considerações finais, algumas sugestões são apresentadas para o fortalecimento do processo formativo docente e como proposta para novos estudos acadêmicos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Ensino fundamental; Documentos oficiais.

ABSTRACT

This study is part of the Teaching Practices and Professional Training research line and is integrated into the Education and Work research group at the University of Vale do Itajaí. The investigation stemmed from reflections on the learning outcomes of students in schools within the municipal education system of Fortaleza. In the 2024 guidelines for elementary education, the Municipal Department of Education (SME) states that the orientations for the school year aim to ensure efficient teaching and learning processes. In practice, it can be observed that students' knowledge development is not aligning with the quality of learning advocated by the SME. In addition to these guidelines, systematic monitoring is provided by SME education specialists, and both teachers and school administrators benefit from continuous training sessions offered by the SME. Therefore, the general objective of this study is to verify whether national, state, and municipal public policies for continuing teacher education are effectively contributing to improvements in teaching and learning processes in Fortaleza's Municipal Education Network. To gather data, the chosen methodology was a qualitative approach of a basic, descriptive nature, featuring documentary analysis procedures. Data were processed using Content Analysis (Bardin, 2016). Thus, the documents that regulate teacher education at the national, state, and municipal levels were examined—from the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) to Ordinance 204/2014, which governs the SME's Continuing Teacher Training, among others. After analyzing and interpreting the collected data and information, it is understood that the SME's municipal guidelines on continuing teacher education are in line with the official documents of the Ministry of Education (MEC). The study confirms that such training initiatives contribute to professional development, to teaching practice, and, consequently, to student learning in Fortaleza's Municipal Education Network. The research results indicate that continuing education develops professional knowledge, provides teachers with increased personal confidence, and enhances their understanding and expertise to foster improved student learning. Some gaps were identified in initial and continuing teacher education, in the professional development of trainers, and in the evaluation processes of such programs. In the final considerations, a few suggestions are offered to strengthen teacher education processes and as a proposal for new academic studies.

Keywords: Continuing teacher education; Elementary education; Official documents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possíveis Procedimentos a Serem Adotados na Revisão de Literatura	9
Quadro 2 – Passos para a Elaboração da Revisão de Literatura	10
Quadro 3 – Revisão de Literatura	13
Quadro 4 – História da formação docente no Brasil – segundo Nóvoa	26
Quadro 5 – Documentos que Direcionam a Formação de Professores no Brasil	28
Quadro 6 – Saberes Docentes Segundo Tardif	38
Quadro 7 – Os Saberes dos Professores	40
Quadro 8 – Número de Matrículas da Rede Municipal de Fortaleza	54
Quadro 9 – IDEB do Município de Fortaleza	55
Quadro 10 – Quadro de Documentos Oficiais	59
Quadro 11 – LDB 9394/96	63
Quadro 12 – BNCC	63
Quadro 13 – PNE	64
Quadro 14 – DCN Formação Inicial.....	64
Quadro 15 – DCN Formação Continuada	65
Quadro 16 – DCRC	66
Quadro 17 – PME	67
Quadro 18 – DCRFor.....	67
Quadro 19 – Formação de Professores SME	67

LISTA DE ABREVIATURAS

BNC Formação Continuada	Base Nacional Comum Formação Continuada
BNC Formação Inicial	Base Nacional Comum Formação Inicial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFOP	Célula de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
RL	Revisão de Literatura
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	01
2	REVISÃO DE LITERATURA E REVISÃO TEÓRICA	08
2.1	Revisão da literatura	08
2.2	Revisão teórica	22
2.2.1	História da educação e da formação de professores no Brasil	22
2.2.2	Formação continuada de professores	31
2.2.3	Formação continuada de professores e os saberes docentes	37
2.2.4	Formação continuada de professores e sua identidade docente	40
2.2.5	O formador e a formação de professores	44
2.2.6	Formação de professores da rede municipal de Fortaleza	51
2.2.7	Rede municipal de educação de Fortaleza – lócus da formação continuada dos professores	53
3	METODOLOGIA	57
3.1	Instrumentais da pesquisa	58
3.2	Categorias da pesquisa	61
4	DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA...	63
4.1	Análise inicial de dados dos Documentos normatizadores da Formação de Professores no Brasil.....	63
4.2	Apresentação dos achados da pesquisa	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A - Qualidade em educação, eficiência, eficácia, efetividade e relevância	94
	APÊNDICE B – Revisão de literatura	96
	ANEXO A – Orientações para a formação de professores	98
	ANEXO B – Portaria nº 204/2014 – SME	103
	ANEXO C – Modelo de planejamento de Matemática	105
	ANEXO D – Modelo de planejamento de Língua Portuguesa	111
	ANEXO E – Demonstrativos de avaliações formativas	116
	ANEXO F – Resumo de relatório da formação em contexto	128

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita deste texto, menciono a relevância em pesquisar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental em seu percurso documental do Ministério da Educação (MEC) à Rede Municipal de Educação de Fortaleza, uma vez que há a necessidade de analisar o processo formativo da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) em sua proposta pedagógica de qualificação para o processo de ensino e aprendizagem das escolas da Rede. Com esse trabalho, propomos uma análise de cunho científico no processo de formação da SME. A seguir, apresento as motivações que me despertaram interesse pelo tema proposto ou objeto de estudo.

Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pós-graduada (*lato sensu*) em Abordagem Sistêmica da Família e pós-graduada (*lato sensu*) em Psicopedagogia, ambas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). A Formação Acadêmica influenciou, direcionou e alicerçou minha prática profissional realizada em duas escolas da rede privada de Fortaleza e na Prefeitura Municipal de Fortaleza, em especial, na Secretaria de Educação.

Iniciei a experiência profissional educativa na função de Orientadora Educacional, com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, em uma escola particular, na qual permaneci por 13 anos, exercendo por 8 anos a função de chefia da Coordenação Pedagógica, que incluía a Supervisão de Ensino. A seguir, com a mudança da escola, minha atuação, durante 6 anos, deu-se nas funções de Orientadora Educacional (também com coordenação do setor), Supervisão de Ensino e Direção de sede da escola.

Por meio de concurso público, ingressei, em 2006, na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, na função de Supervisora Educacional em uma Escola Municipal (EM)¹. No ano de 2008, passei a exercer a função de Técnico² em Educação no Distrito de Educação (DE)³ da Secretaria Regional (SER) 2. Nos anos de 2013 a 2017, meu exercício profissional foi efetuado na sede da Secretaria de Educação, na Assessoria de Escolas de Tempo Integral, atuando na implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Fortaleza, realizando, inclusive, formações para

¹ Atualmente, esta função é denominada de Coordenação Pedagógica.

² A formação para técnicos e gestores da SME não é discutida neste estudo, pois aborda objetivos diferentes da formação docente.

³ A Prefeitura de Fortaleza descentralizou sua organização administrativa dividindo a cidade em Regionais a partir da organização territorial administrativa da cidade. A Secretaria Municipal da Educação, também realizou essa divisão, constituindo os Distritos de Educação, em um total de 6, que são responsáveis executivos diretos pelas escolas situadas em seu território geográfico.

Gestores escolares, equipe técnica e docentes. Após esse período, retornei para o Distrito de Educação, na função de Técnico em Educação, integrando a Célula de Desenvolvimento Curricular. Permutei, em 2022, para a Célula de Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos, realizando, também, acompanhamento às escolas.

Na jornada de minha vida, sempre gostei de estudar (principalmente de aprender). Nas monografias dos dois cursos de especialização, fiz pesquisa de campo. Desde então, desenvolvi o interesse por pesquisas, o que aumentou a disposição por aprofundamento em estudos, como comprovam as certificações dos diversos cursos complementares e de extensão, nas áreas de Educação e Psicologia, realizados e que compõem meu currículo acadêmico.

Em minha trajetória profissional, nunca exerci a função de professora de sala de aula, ensinando alunos/as dos Anos Iniciais, pois, ainda na faculdade, recebi um convite para participar da seleção para orientador educacional de uma escola “bem-conceituada” de Fortaleza. Assumi a função, iniciando o trabalho com alunos/as de Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa escola, o orientador educacional tinha horário fixo semanal na matriz curricular. Era tarefa do orientador ministrar aulas semanais sobre conteúdos relacionados ao desenvolvimento holístico do aluno, com temas de orientação para: valores, espiritualidade religiosa, sexualidade, prevenção às drogas, estudo e aprendizagem etc.

Com essa vivência, o início de minhas atividades profissionais nessa escola marcou para sempre minha trajetória de trabalho e também foi o início de minha concepção sobre educação escolar. A escola era uma “escola para a vida” e nela fui compreendendo os diversos processos para uma aprendizagem significativa. Diariamente, conversava com professores sobre suas competências docentes e com os estudantes sobre habilidades para estudar e aprender.

Neste contexto, levei experiência, conceitos, percepções, entendimento e todo o meu entusiasmo e motivação para trabalhar com educação, ensino e aprendizagem para a outra escola, também da rede particular de ensino. Seguindo a trajetória laboral, após concurso público, assumi a Supervisão Escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Nessa época, o ensino público em Fortaleza já estava passando por processos de qualificação, mas ainda não existia formação continuada para os professores e gestores, somente esporádicos cursos específicos em algumas áreas.

Para suprir essa carência na escola, elaborava mini formações em horários de planejamento, encontros pedagógicos e em outros momentos criados para que os professores da escola conseguissem melhorar sua qualificação. Ao ser chamada para compor o quadro de técnicos do Distrito de Educação 2, passei a trabalhar com formação para os Supervisores/Coordenadores pedagógicos, além de fazer acompanhamento às escolas. Em 2013, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza iniciou o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral. Neste momento, fui transferida para a sede da SME, para participar do processo. Uma experiência profissional maravilhosa, com muito estudo, análise, projetos elaborados e dedicação.

Nesse cenário, uma instituição pernambucana, que tem como entendimento a educação como um novo modo de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros, foi parceira da SME nessa implantação, proporcionando várias formações até assumirmos a batalha e dar continuidade, assumindo a implementação do novo modelo e concepção de escola, além de ser em tempo integral. De 2014 até 2017, alguns colegas e eu acompanhamos, avaliamos e ministramos formações sobre o novo modelo de escola para gestores, técnicos e professores.

Retornei ao Distrito de Educação 2, após esse período, e, há dois anos, exerço a função de Técnica em Educação na Célula de Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos. Acompanho as formações dos professores do Distrito de Educação 2 e aos formadores que conduzem essas formações, contribuindo com a execução e a análise final.

Nesse relato, fica perceptível que, durante meu percurso de vida profissional, a formação dos professores foi um dos alicerces que acompanhou minha jornada em busca da qualidade⁴ da aprendizagem e do ensino dos estudantes. Desse modo, aprendizagem de qualidade sempre foi o foco principal de minha carreira. Portanto, os motivos que me

⁴Conceito de qualidade de educação definido para as Diretrizes Curriculares Referenciais de Fortaleza DCRFor, (2004 p. 14). O conceito de qualidade é aqui compreendido a partir de duas perspectivas: 1) a qualidade socialmente referenciada, aquela que está associada a uma educação para superação das desigualdades sociais e de aprendizagem, especialmente; 2) a qualidade mensurável pelos dados provenientes das avaliações externas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), também utilizado pelo SME. Já esse conceito também é apresentado em outras ações, segundo a ISO (International Standardization Organization), Organização Internacional para Padronização, é o nível de perfeição de um processo, serviço ou produto entregue pela empresa. (Acesso em 12 de julho de 2024). Qualidade para a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, 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) traz suas características descritas no artigo 7º da Resolução.

conduzem a desenvolver essa pesquisa foram despertados a partir da minha prática docente. Toda essa trajetória formou minha identidade docente, identidade de educadora. Desse modo, concordo, com segurança, com a afirmativa de Nóvoa (2002, p. 57), quando cita que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Nóvoa ainda reflete que "[...] A mudança educacional depende dos professores e da sua formação" (Nóvoa, 2002, p. 60). Entretanto, surgem muitas dúvidas sobre formação de professores, na prática, com relação aos objetivos das formações, à intencionalidade: “Existe para cumprir exigências legais ou tem a finalidade de transformação do professor?”; “O formador tem capacitação para incentivar a mudança do professor e promover mudança educacional ou, até, se a escola deseja essa nova identidade docente?”, citando algumas.

É com formações docentes, realizadas através do trabalho de reflexividade crítica sobre a prática do professor, considerando as dimensões cultural, social e política (da cultura escolar), na direção de práticas educacionais fundamentadas e refletidas, que se constrói a base para a verdadeira aprendizagem. Acredita-se ser este tipo de formação que pode contribuir com a práxis docente e com a aprendizagem escolar. No entanto, surge o questionamento: Está ocorrendo essa formação reflexiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?

As ações do professor, nesse contexto, necessitam ser alicerçadas em uma formação de base adequada e em uma sólida formação continuada que implique em um repensar de sua práxis docente, uma reflexão para o planejamento e ações que resultem de mudanças nessa práxis. Dessa maneira, Tardif (2014) sugere que a finalidade de um estudo sobre a prática profissional deve revelar saberes, pois são integrados à atividade docente, transformados e utilizados nas tarefas profissionais. Segundo o autor,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional [...] também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2014, p. 30).

No acompanhamento às escolas, na função de técnica de Ensino Fundamental e no trabalho realizado com formação para Professores e Coordenadores Pedagógicos,

tenho feito inúmeras reflexões sobre o não alcance de objetivos de aprendizagem dos alunos/as. Conheço a proposta de formação continuada para professores da Rede Municipal, avalio como de qualidade⁵ as formações dos professores, então, fica difícil entender o porquê de os índices almejados não serem alcançados.

A proposta de ensino da SME visa a excelência acadêmica para seus alunos/as. O processo formativo dos professores objetiva, também, a mesma característica: excelência de qualidade na educação. Considera-se duas propostas bem elaboradas e perfeitamente exequíveis. Além disso, a SME sede e o Distrito de Educação fazem acompanhamento sistemático às escolas. Presumidamente o desempenho docente é de qualidade; teoricamente, o desempenho dos alunos/as em resultados de aprendizagem deveria também ser de qualidade (maioria percentual de estudantes na média de notas para aprovação da Rede), mas o resultado esperado não se efetiva, não resulta em excelência na aprendizagem.

Acredita-se que um dos fatores que pode contribuir para a consecução de objetivos e que merece um estudo mais aprofundado é a formação do professor e o desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Considera-se relevante refletir sobre a prática docente, seus saberes, as ações mediadoras do ensino e aprendizagem e a prática no desempenho de suas aulas, a relação da formação recebida com sua utilização no percurso profissional e com a constituição de sua identidade docente. Nessa perspectiva, para início da análise, busca-se delinear conceito(s) sobre a formação continuada, recorrendo a: Curado (2020), Dubar (2005; 2006; 2012), Freire (1979), Freitas (2024), Gatti (2005; 2019; 2020; 2023; 2024), Lakatos, Marconi (2003; 2007), Nóvoa (1991; 1992; 2002), Pimenta (1999; 2000), Rio (2024), Saviani (2008), Schön (1992), Silva (2003), Suchara (2023), Tardif (1991; 2001; 2005; 2014), Veiga (2012).

Estima-se que toda ação docente integra o processo de formação e que o professor/a precisa refletir sobre suas ações educativas. Assim, seu processo formativo acontece no exercício reflexivo de sua prática. Colaborando com essa premissa, Lima (2019, p. 136), afirma que “[...] a formação docente acontece pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, em coerência com a fundamentação teórica sobre a docência e profissão”.

⁵ A formação continuada para professores da Rede Municipal é avaliada com qualidade de acordo com alguns critérios: 1. Avaliações dos professores pós formações; 2. Indicadores da qualidade na educação do MEC – Dimensão 5; 3. Avaliações empíricas de técnicos de educação da SME.

Diante dessas inquietações e incertezas sobre a formação continuada de professores no processo de ensino e aprendizagem nas escolas municipais de Fortaleza, surge a questão problema dessa pesquisa investigativa: “Como a proposta de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, em suas diretrizes e orientações normatizadas pelos marcos legais nacionais, estaduais e municipais, tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos/as da Rede Municipal de Fortaleza?”.

Nesta perspectiva, pesquisar a formação continuada do docente assume relevância pela possibilidade de entender a ação do professor/a em sala de aula, antes e depois dos estudos formativos, das reflexões, construções e reconstruções de concepções e ações. Do mesmo modo, faz-se importante compreender se as premissas que originam as diretrizes de formação continuada para professores da SME seguem padrões, normas e orientações demandadas pelo Ministério da Educação do Brasil e pelas Secretarias de Educação do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza em seus documentos e diretrizes oficiais.

A escolha do tema da pesquisa se justifica pelas reflexões oriundas dos dados iniciais pesquisados, que virão a ser analisados e que possibilitarão a compreensão da relação entre a formação continuada dos docentes e o repasse, em sua prática, no processo de aprendizagem dos alunos/as na escola, o que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para a melhoria da prática docente.

Com esse estudo, acredita-se que será possível desenvolver uma pesquisa que atenda aos critérios científicos necessários para responder o problema e, assim, contribuir para a melhoria da ação pedagógica dos docentes nas escolas do Ensino Fundamental do Distrito de Educação 2 e a consequente melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Essa proposição inquietante a que se propõe essa pesquisa pretende evidenciar reflexões que necessitam ser analisadas desde a história da formação de professores no Brasil: as Políticas Públicas sobre a formação docente, básica e continuada e suas diretrizes nacionais nos documentos oficiais; a formação continuada de professores e os saberes docentes no desenvolvimento profissional; as características da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; as diretrizes da formação de professores no âmbito da Educação Municipal de Fortaleza; a aplicabilidade dessa formação na ação docente, entre as principais questões que interferem na formação do professor e que resultam na qualidade da aprendizagem do aluno.

Portanto, esse estudo tem como objetivo geral verificar se as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para formação continuada de professores estão

contribuindo, efetivamente, para a melhoria na qualidade dos processos ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Derivando deste objetivo, lançamos os objetivos secundários: a) Identificar se as diretrizes e orientações da proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza seguem documentos oficiais propostos pelo MEC; b) Analisar o processo de formação continuada docente proposto pela SME de Fortaleza em sua contribuição na melhoria de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem educacional; c) Averiguar os processos avaliativos das formações continuadas dos professores como comprobatórios do nível de satisfação dos docentes para a elevação de nível teórico-prático em seu desenvolvimento profissional.

Para fins de organização, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos e a introdução, que traz a apresentação da pesquisa com a problemática que a motivou, objetivos, considerações sobre a relevância, além de minha trajetória profissional em relação ao interesse por esta pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a Revisão de Literatura e a Revisão Teórica, com as subdivisões: História da educação e da formação de professores no Brasil; Formação continuada de professores; Formação continuada de professores e os saberes docentes; Formação continuada de professores e sua identidade docente; O formador e a formação de professores; Formação de professores da Rede Municipal de Fortaleza; Rede Municipal de educação de fortaleza - *lócus* da formação contínua dos professores.

O terceiro capítulo traz a metodologia e os procedimentos metodológicos, desde: Natureza e Tipo de Pesquisa; Contexto da Pesquisa; Procedimentos, Técnicas de Coleta de Dados; Procedimentos; Técnicas; e Sistemas Utilizados para Análise de Dados e Instrumentais da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a discussão e a apresentação dos achados da pesquisa que compõem a dissertação. A preocupação, nessa sessão, é mostrar a triangulação da pesquisa com os eixos e as respostas dos objetivos lançados.

Por fim, as considerações finais, com as conclusões e observações da pesquisadora, apresenta um novo olhar sobre formação continuada de professores e espera contribuir com o debate acadêmico sobre a temática, com sugestões de melhoria para a proposta de formação continuada nas escolas de ensino fundamental de nosso país, além do enriquecimento da proposta de formação docente da SME de Fortaleza.

2 REVISÃO DE LITERATURA E REVISÃO TEÓRICA

Essa unidade apresenta a Revisão de Literatura, na qual estão demonstrados os estudos já existentes, avanços, limites e novidades sobre o objeto desta pesquisa. Na parte teórica, apresenta-se, ainda, as categorias de análise que fundamentam esta dissertação.

2.1 Revisão da literatura

Uma dissertação de mestrado é um trabalho de pesquisa acadêmico, cujo objetivo é contribuir com reflexões, análises, conhecimentos sobre um tema específico na área de formação escolhida, além de ser necessário à conclusão do curso de Mestrado. Essa dissertação se configura como um trabalho científico e, para tal, necessita seguir método de pesquisa científica, com critérios rigorosos de análise sistemática, que permitirão a validação dos resultados obtidos ao final da pesquisa proposta. O primeiro passo é realizar o levantamento de produções científicas já existentes, que abordem o tema pretendido, buscando mapear as pesquisas, observando os avanços, limitações, aproximações e diferenças das investigações encontradas.

O levantamento de produções científicas para pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser denominado diferentemente por vários autores: Estado do Conhecimento; Estado da Arte; Revisão bibliográfica; Revisão de Literatura; com enfoque semelhante ou com alguma divergência. Baseado no significado do termo Literatura, que abrange livros, teses, dissertações, artigos, documentos oficiais etc., será adotado para essa pesquisa a denominação de Revisão de Literatura.

Para a construção da Revisão de Literatura, faz-se necessário a adoção de um processo metodológico confiável e consistente, estruturado em fases ou etapas, que devem ser obedecidas, para validar a pesquisa como produção científica.

Uma proposta de etapas é sugerida para a Revisão de Literatura por Paim, Fabris e Locatelli, no artigo “Revisão de Literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa”, de 2023, no qual propõem 12 (doze) procedimentos (Quadro 1).

Quadro 1 - Possíveis procedimentos a serem adotados na revisão de literatura

- (a) Estabelecer o recorte temporal para a revisão de literatura;
- (b) Selecionar as palavras-chave ou descritores para a busca;
- (c) Pesquisar em bancos de dados e plataformas confiáveis (site de Programas de Pós-Graduação, site da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações);
- (d) Fazer print das telas, filtrar e selecionar as pesquisas (dissertações, teses e artigos, registrar data das buscas);
- (e) Realizar movimentos de busca e adotar critérios de corte;
- (f) Ler os resumos e conclusões;
- (g) Ler na íntegra as pesquisas mais afinadas com a sua investigação;
- (h) Buscar relações (nexos) e recorrências entre os estudos (temáticas, autores, metodologias, resultados);
- (i) Fazer a tabulação dos dados (autor, título, palavras-chave, instituição, resultados);
- (j) Criar grupos temáticos; analisar as recorrências, a temática, os autores mais citados, metodologias e resultados mais referidos e alguns que exigem mais pesquisas;
- (k) Desencadear novas questões de pesquisa para serem desdobradas;
- (l) Justificar a relevância da própria pesquisa.

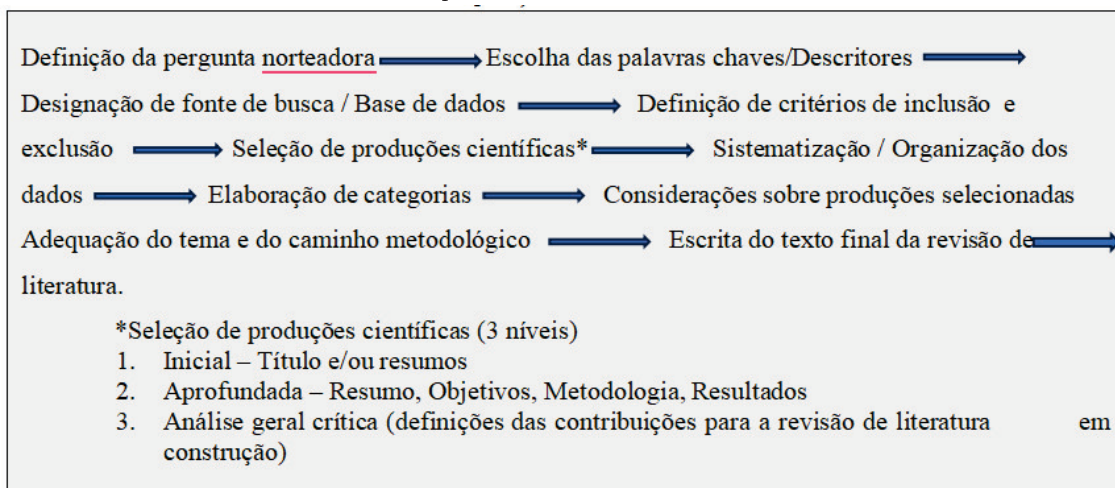
Fonte: Paim, Fabris, Locatelli (2023, p.13).

Os autores relatam que entendem esse procedimento teórico-metodológico como um ritual para a Revisão de Literatura, para o desenvolvimento, com qualidade e rigor acadêmico, pois valida cientificamente e,

[...]confirma os entendimentos acerca da prática de revisão de literatura em suas pesquisas e demonstram as etapas que estabelecem para que este momento se apresente, não como mera exigência de procedimento, mas como parte eminente de suas investigações, na busca da contextualização à sua temática e construção de sua problemática de pesquisa. (Paim; Fabris; Locatelli, 2023, p.15).

Nos estudos para a construção da Revisão de Literatura na presente pesquisa, foram estabelecidos passos a serem seguidos para contemplar o rigor metodológico e a validação científica dessa pesquisa de mestrado. Os passos serão detalhados e sistematizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Passos para a elaboração da Revisão de Literatura



Fonte: Elaborado pela autora.

Para buscar respostas aos objetivos formulados e às inquietações, apresenta-se as Diretrizes e Orientações para a Formação Continuada dos Professores desde a base, oriunda do Ministério da Educação (MEC), até a prática de sala de aula dos docentes da Rede Municipal de Fortaleza. Foi nesse sentido que o tema escolhido para a investigação foi a “Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental: Percurso Documental do Ministério da Educação (MEC) à Rede Municipal de Educação de Fortaleza”.

Para formalizar as etapas que compõem o rigor metodológico científico, como 1º passo da Revisão de Literatura, definimos a questão norteadora da pesquisa: “Como a proposta de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, em suas diretrizes e orientações normatizadas pelos marcos legais nacionais, estaduais e municipais, tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Fortaleza?”. O segundo passo importante nesse processo foi a escolha dos descritores de busca para o mapeamento das contribuições já publicadas. Essas contribuições podem ser passíveis de aproximações ou distanciamentos da solução do problema, mas auxiliam no direcionamento a seguir.

Num primeiro momento, a busca ocorreu somente com dois descritores para ter alcance da amplitude dos termos pesquisados referentes ao tema em questão. Os descritores iniciais da busca foram: formação continuada de professores *AND* Ensino Fundamental. A opção foi o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ como fonte de busca inicial (tradicional, ampla,

⁶ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

segura), que apresentou 2.307 resultados para essas palavras-chave, apresentando-se como uma temática que vem sendo bastante estudada. Em seguida, foi feita a seleção dos filtros para exclusão, delimitando para os últimos 6 (seis) anos, de 2019 a 2024. Somente com a delimitação desse período, o número de trabalhos apresentados reduziu para 339, não sendo encontrado nenhuma produção em 2024.

Foi aplicado novo filtro de exclusão para delimitar Áreas de Conhecimento, incluindo somente a grande área de conhecimento Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes⁷. Nesse momento, as produções foram reduzidas para 157 resultados. Ao usar esse filtro, a plataforma CAPES excluiu, automaticamente, todas as teses de doutorado, corroborando com a ideia de que, apesar de vários estudos abordarem esse tema, existe, ainda, um campo amplo para contribuições inéditas. Reforça-se, assim, a relevância do questionamento com relação ao objetivo da formação do professor na melhoria de qualidade da aprendizagem dos estudantes.

A busca foi reiniciada, incluindo a terceira palavra-chave, para diminuir o campo da pesquisa. Adotou-se uma nova palavra-chave: aprendizagem, que é o objetivo final da atuação do professor, qualificado pela formação contínua. A busca inicial, sem filtros de exclusão, abordando as três palavras-chave (formação continuada de professores *AND* Ensino Fundamental *AND* aprendizagem), saltou de 2.307 (quantidade inicial apresentada para as duas palavras-chave) para 964. Após a aplicação dos mesmos filtros de exclusão anteriores para o refinamento, período de 2019 a 2024, e limitando, a seguir, a busca para a grande área conhecimento (Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes), o resultado foi, respectivamente, 93 e 28 dissertações.

Desse modo, realizada a primeira leitura dos trabalhos apresentados nas buscas, foi constatado que abria muito o foco pretendido para a investigação, pois apresentava números significativos sobre formação de professores voltados, essencialmente, para áreas, como: Tecnologia Digital, Meio Ambiente, Inclusão de Pessoas com Deficiência, Educação Virtual, Educação de Jovens e Adultos. E, também, áreas de conhecimento visando conteúdos específicos: alfabetização de crianças, questões de gênero e raça, educação infantil etc. A grande maioria das pesquisas eram somente sobre Anos Iniciais, o que limitava a área da abrangência para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar

⁷ A delimitação para a área de ciências humanas e linguística, letras e artes é justificada por ser uma área que apresenta problemas com rendimento escolar e por ser considerada área-base para o estudo das demais áreas de conhecimento, além de a pesquisa traz anexos de planejamento em Língua Portuguesa para análise.

da abrangência, já foi possível selecionar alguns trabalhos que estavam em acordo com a proposta temática pretendida.

Para o levantamento, foi acrescido os descritores, Ensino Fundamental Anos Finais e documentos oficiais (e, ainda, análise documental). Além de ter diversificado com a palavra-chave: Rede Municipal de Ensino. Desse modo, incluímos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, que também é considerada um portal de qualidade e foi usada a mesma sequência de palavras-chave e filtros. Foram selecionados 12 (doze) trabalhos com possíveis colaborações a temática pesquisada.

Foi considerado, também, a necessidade de buscar produções científicas do estado do Ceará, mais especificamente na Universidade Estadual do Ceará (UECE), pois muitos professores da Rede Municipal de Fortaleza desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado nessa instituição de ensino. Dessa maneira, entendemos que, para a cidade de Fortaleza, seria uma boa fonte de análise “o realizado e o pretendido em formação continuada de professores” no mesmo *locus* desta pesquisa em andamento. Foram adotados os mesmos descritores usados nas plataformas anteriores, CAPES e BDTD, e na mesma sequência de exclusão. Para essa busca, foi encontrado um pouco de dificuldade, pois o Repositório Institucional da Universidade Estadual do Ceará (plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da UECE)⁹ estava, na ocasião, passando por ajustes tecnológicos, mas foi possível selecionar 9 (nove) trabalhos que poderiam contribuir com esta dissertação.

Em seguida, ponderou-se sobre a necessidade de inclusão, no quadro da Revisão de Literatura, os vários artigos científicos selecionados conjuntamente com as dissertações e tese na busca da Revisão de Literatura (RL). Em síntese, foi estabelecido que os artigos fariam parte dos critérios de exclusão do quadro da RL, por sua quantidade significativa. Os artigos foram selecionados para compor o aporte teórico, como instrumento de atualização e enriquecimento do campo de pesquisa. De alguns, conseguimos a dissertação que originou a produção do artigo.

Estabelecidos os critérios de inclusão referentes a áreas que indicassem componentes curriculares do Ensino Fundamental e que tivessem abrangência de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e critérios de exclusão referentes a artigos, ao período temporal, a somente temas transversais e /ou modalidade, à Educação Infantil, ao número reduzido de especificidade em determinados componentes curriculares. Da

⁸ <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

⁹ <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf>

Revisão de Literatura da pesquisa, mais um estágio foi cumprido, de acordo com os passos metodológicos elaborados para a RL.

Em sequência, na seleção de conteúdo, dá-se o segundo nível, com a leitura mais aprofundada e sistematizada dos resumos, objetivos, metodologias e resultados.

Das pesquisas selecionadas após os filtros nas plataformas da CAPES, BDTD e UECE, foram escolhidos 15 trabalhos, do total de 49, para compor esse quadro de Revisão de Literatura. Foi realizada uma seleção buscando algumas semelhanças e algumas diferenças para que houvesse possibilidade de comparativos e complementações. A princípio, foi feita a opção por 4 trabalhos da UECE, pois seria importante o comparativo dentro do mesmo estado, município e até da mesma rede de ensino.

Dando continuidade à premissa de comparação e complementação, optou-se por trazer para a RL outros trabalhos realizados em uma mesma cidade e com o mesmo componente curricular, para comparações. Neste sentido, foram selecionados trabalhos de cidades diversificadas para uma análise mais complementar de outras realidades municipais. Do mesmo modo, como critério de inclusão e exclusão na seleção final, foi feita a opção por componentes curriculares, nível de ensino, tipo de rede de ensino (pública ou privada) e até metodologias que apresentassem semelhanças e diferenças. Acredita-se que esse modo de seleção poderá enriquecer as análises comparativas sobre os objetos de estudo afins.

A seguir, são apresentadas, no Quadro 3, as produções selecionadas como contribuições à temática proposta na pesquisa. Os itens referentes à metodologia e aos resultados dos trabalhos estão como apêndices, após as considerações finais desta pesquisa. Seguindo a apresentação, passa-se à descrição e análise das contribuições para a Revisão de Literatura da Pesquisa.

Quadro 3 - Revisão De Literatura

Nº	TÍTULO	AUTOR /ANO/ LOCAL/ UNIVERSIDADE	PALAVRAS CHAVES	OBJETIVOS
1	A Formação Continuada dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Paraná	Thaiane de Góis Domingues 2023/ Ponta Grossa-Pr/ UEPG	Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Formação em Contexto	Conhecer a proposta de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental

2	Competências Transcomplexas na Formação Continuada de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Stephanie Cristina Böhme Suchara 2023/ Caçador: Sc / UNIARP	Formação docente. Complexidade. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Competências transcomplexas	Elaborar uma proposta de formação continuada de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Rio do Oeste, Santa Catarina
3	Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados	Luana Rosa De Araújo Silva 2022 / Brasília-Df. / UNB	Formação continuada de professores. Significados e sentidos. Trabalho docente. Práxis docente. Educação.	Compreender os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal
4	Implicações da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Prática Docente	Cosmildo Santana Rocha 2021/ Blumenau-Sc /FURB	Formação continuada de professores; prática docente; ensino fundamental.	Compreender as implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida na Rede Municipal de Jaguaquara-BA à prática docente
5	A Atuação de Supervisores Pedagógicos na Formação Continuada de Professores de Escolas Municipais no Sul de Minas Gerais	Gisele Fernandes Jardim E Silva 2019/ Pouso Alegre Mg/UNIVAS	Supervisor pedagógico. Formação continuada de professores. Ensino Fundamental I.	Investigar o papel dos supervisores pedagógicos na formação continuada dos professores na escola básica, pela lente das percepções dos supervisores pedagógicos, diretores escolares e professores do Ensino Fundamental I
6	Formação Continuada e os Saberes na Docência em Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Rondonópolis/Mt.	Ana Lúcia Almeida Lopes 2023/ Frederico Westphalen – Rs/URI	Formação Continuada; docência em Geografia; saberes docentes; pandemia.	Compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridos em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação

7	Ensino de Geografia e Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Campo Verde/ Mt: Desafios da Formação Continuada	Dejair Pavão Henriques 2023/ Frederico Westphalen-Rs/ URI	Formação continuada. Defasagem de aprendizagem. Ensino de geografia. Docentes. Escola.	Analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental
8	Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a Formação Contínua em Escolas Estaduais de Itumbiara – Go	Anair Araújo de Freitas Silva 2019/ Uberlândia - Mg	Formação contínua. Necessidades formativas em serviço. Escola Pública. Ensino Fundamental II	Analisar e entender quais são as necessidades docentes e se há uma inter-relação delas com as propostas e ações formativas, seja as realizadas pela escola seja pela Secretaria de Educação.
9	Reflexões Docentes Sobre a ATPC: Uma Análise da Formação Continuada em Serviço	Danilo Garufe Gomes/ 2020/Taubaté – Sp/ UNITAU	Formação Continuada Docente. ATPC. Desenvolvimento Profissional Docente. Anos Finais do Ensino Fundamental. Ensino Médio	Analisar o processo de formação continuada realizado dentro do espaço escolar.
10	Formação Continuada de Professores em Serviço: Possíveis Mudanças na Prática Pedagógica de Ensino	Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido 2023/ Taubaté – Sp	Anos Finais do Ensino Fundamental. Formação Continuada em serviço. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional.	Identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, de modo a causar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público.
11	A Formação Continuada no Espaço/Tempo da Escola dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Claudia Martins De Souza/ 2020/Curitiba-Pr/PUCPR	Formação Continuada – Professores Especialistas – Anos Finais do Ensino Fundamental – Espaço/tempo.	Analisar o espaço/tempo da escola na formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a relação com a melhoria de suas práticas pedagógicas, assim como para apontar aspectos a serem considerados nessas formações.
12	Formação Continuada e Constituição de Saberes Docentes para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Gleiciane Ferreira Farias/ 2017/Fortaleza-Ce/ UECE	Saberes docentes. Formação de professores. Ensino de Matemática. Anos iniciais do Ensino Fundamental.	Identificar as interferências que uma formação continuada para o ensino de Matemática pode trazer aos saberes de pedagogos.

13	A Formação Continuada de Professores de 1º Ano do Ensino Fundamental de Fortaleza e os Marcos Regulatórios Decorrentes da Base Nacional Comum Curricular –BNCC	BRUNA GONÇALO DO NASCIMENTO/ 2023/ Fortaleza-Ce/ UECE	Formação Continuada. Professores do 1º ano do ensino fundamental. Marcos regulatórios. Base Nacional Comum Curricular.	Compreender o processo de formação continuada de professores de 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal considerando os desdobramentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Fortaleza.
14	Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza/Ce.	Brasília Diniz Da Silva Cruz 2022/Fortaleza-Ce / UECE	Formação Continuada. Ensino da Matemática. Anos iniciais do Ensino Fundamental	Analisar as inferências da formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de Fortaleza/CE para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Matemática
15	Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores no Município de Fortaleza: Realidade, Complexidade e Possibilidades	Rômulo César Silva Melo 2017/Fortaleza-Ce/ UECE	Coordenação pedagógica. Formação continuada de professores. Escola pública municipal.	Compreender e discutir, na legislação educacional, o trabalho do coordenador pedagógico tendo como foco a necessidade de uma formação continuada de professores no âmbito das escolas públicas municipais de Fortaleza

Fonte: Elaborado pela autora.

A tese “A Formação Continuada dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Paraná” (Domingues, 2023) apresenta a formação continuada de professores, nas escolas públicas do Paraná, como um processo contínuo, sem finalização e necessário para a atualização docente. Contudo, pondera que somente conhecimentos técnicos são insuficientes. Desse modo, afirma que se necessita de reflexões sobre a prática, reconhece incoerências na implementação da formação, pois não atende as necessidades dos professores. Nesse caso, a autora poderia sugerir caminhos para a implementação das formações nas escolas públicas do Paraná.

Suchara (2023), em sua dissertação “Competências Transcomplexas na Formação Continuada de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental”, aborda a necessidade dos professores de desenvolver competências, além das definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), exemplifica a habilidade para lidar com a incerteza e complexidade do ambiente escolar. Sugere, ainda, a internacionalização e o

uso de tecnologias digitais como ferramentas para a formação docente. Da mesma forma, sugere a abordagem interdisciplinar para o enfrentamento dos desafios contemporâneos do meio educacional.

A pesquisa em questão se mostra correlata a essa no sentido da análise geral sobre a formação continuada de professores e no uso de documentos oficiais. Embora os documentos tenham sido usados no sentido de historicizar as formações docentes no Brasil. A autora traz uma pesquisa bem completa, com diversas abordagens na formação de professores, mas suas conclusões ficaram, ainda, em níveis menos aprofundados que deveriam ser para uma maior contribuição científica.

O estudo de Silva (2022), “Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados”, enfatiza a descontinuidade e incoerência nos modelos dos programas oferecidos, apresenta uma análise histórica das políticas públicas destinadas a formação continuada no Brasil e sugere destaque nas políticas de Estado em vez de políticas de Governo. Também discute o uso de práticas reflexivas e colaborativas na prática pedagógica da realidade docente. A dissertação recebe a contribuição dos professores que expressaram seus sentimentos, opiniões e sugestões sobre as experiências vividas, aporte válido e coerente para a significação da e pela prática constituída.

Na dissertação “Implicações da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Prática Docente, de Rocha (2021), o foco é o valor da reflexão crítica e contínua sobre a prática do professor nas formações continuadas. Destaca a importância de maior integração entre teoria e prática para o desenvolvimento profissional do professor e a necessidade de as formações contínuas acontecerem dentro do contexto escolar. Percebe-se que a autora encontrou falhas na estrutura das formações em seu campo de pesquisa, uma estrutura possível de ser comparada com treinamento.

A dissertação “A Atuação de Supervisores Pedagógicos na Formação Continuada de Professores de Escolas Municipais no Sul de Minas Gerais”, de Silva (2019), parte de uma experiência com todas as escolas públicas locais. Neste sentido, destaca a importância da autonomia e da reflexão na formação de professores, critica termos tradicionais, como treinamento ou capacitação, discute os desafios para a formação continuada e explana sobre a necessidade de esforços públicos para a garantia de espaço, tempo e cultura permanente a favor da formação continuada docente.

A autora da Dissertação “Formação Continuada e os Saberes na Docência em Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de

Rondonópolis/MT”, de Lopes (2023), ressalta a necessidade de formações continuadas para a constante atualização dos professores e destaca a necessidade e o êxito das formações na época da pandemia, incluindo a necessidade que todos tiveram de desenvolver competências digitais para as aulas virtuais. Justifica, ainda, a importância do estudo pela averiguação, se as formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação têm realmente melhoria e ressignificação da prática pedagógica em sala de aula.

A pesquisa “Ensino e Geografia e Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Campo Verde/ MT: Desafios da Formação Continuada”, desenvolvida por Henriques (2023), refletiu sobre a aprendizagem dos alunos em Geografia e o quanto a formação docente poderia qualificar o professor para essa aprendizagem. Depois da pesquisa, concluiu que a formação oferecida na escola não contempla especificamente o componente curricular de Geografia. Ressaltou que não existem profissionais qualificados para serem formadores dessa área e alerta para as fragilidades da formação de professor.

A Dissertação “Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a Formação Contínua em Escolas Estaduais de Itumbiara – GO”, de Silva (2019), foi elaborada pelo desejo de análise das práticas vivenciadas pela autora como formadora e da prática do atual contexto escolar. Neste estudo, procura conhecer o perfil das pessoas envolvidas, visando entender suas necessidades e fornecer melhores formações. Neste sentido, finda reconhecendo que os docentes assumem o desejo de participar, mas esperam formações mais coerentes com a prática e o desenvolvimento profissional de professores.

Gomes (2020) desenvolve a investigação “Reflexões Docentes Sobre a ATPC: Uma Análise da formação Continuada em Serviço”. É uma dissertação que questiona o modelo formativo da Escola de Tempo Integral. O autor, em seu relato, declara achar importante a formação do professor e o momento informativo de sua escola, que é denominada de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), mas discute a eficácia da formação ATPC em provocar mudanças na prática dos docentes. Desta forma, conclui mencionando e propondo análise para mudanças.

Outro estudo interessante é o de Querido (2023) que, com sua Dissertação “Formação Continuada de Professores em Serviço: Possíveis Mudanças na Prática Pedagógica de Ensino”, analisa a possibilidade real que a formação em serviço tem em causar impactos e possíveis mudanças na prática do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, identifica as necessidades formativas e procura atendê-las

com programas de formação continuada. Faz ressalva de que a escola deve ofertar espaço, produto técnico e formador para que a formação continuada seja realizada.

Souza (2020) é a autora da pesquisa dissertativa de mestrado “A Formação Continuada no Espaço/Tempo da Escola dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental” e discute a importância da formação continuada, principalmente para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, destacando a formação continuada e contextualizada. Nesta investigação, identifica os desafios e sugere uma proposta como maior investimento em recursos ou infraestrutura para melhorias do processo de ensino aprendizagem.

A dissertação “Formação Continuada e Constituição de Saberes Docentes para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de Farias (2017), dá ênfase a importância dos saberes experienciais curriculares e na formação profissional, baseando-se em Tardif (2005). Reafirma a importância da Formação Continuada para o fortalecimento dos saberes e confirma, ainda, a valorização que os participantes da pesquisa atribuíram à formação que serviu de base para a pesquisa, corroborando com a importância de se trabalhar a partir de suas realidades.

Nascimento (2023), em sua dissertação “A Formação Continuada de Professores de 1º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza e os Marcos Regulatórios Decorrentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, apresenta o desdobramento do programa de formação continuada no Município de Fortaleza, considerando a necessidade de ofertar conhecimento sobre esse Marco Regulatório Nacional. Concluiu ressaltando a relevância das formações continuadas, mas sugere que a Rede Municipal ressignifique a proposta de formação, que, nesse caso, teve caráter estruturado.

A pesquisa “Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza-Ce”, de Cruz (2022), analisa as inferências da formação Continuada de professores e os desafios nas práticas pedagógicas necessárias para a melhoria do ensino do componente curricular. Destaca a importância da formação, mas comenta o fato de não atingir todos os professores e questiona a metodologia.

O papel do Coordenador Pedagógico foi bastante explorado na investigação de Melo (2017), intitulada “Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores no Município de Fortaleza: Realidade, Complexidade e Possibilidades”. O autor foca com intensidade na função do Coordenador Pedagógico como articulador da Formação

continuada e propõe diálogo com o Poder Público e os profissionais da educação para sugestões de políticas públicas que favoreçam a formação de professores.

Após análise dos trabalhos apresentados, pode-se chegar a algumas considerações. Todas as pesquisas objetivam analisar formação continuada para professores, embora com ênfase ou enfoques diferentes. Alguns trabalhos abordam análise histórica, outros trazem abordagens políticas e/ou em políticas públicas, alguns focam em experiências institucionais escolares ou de redes municipais ou estaduais de educação. Com relação à valorização da formação continuada docente para o desenvolvimento profissional do professor, assim como para a melhoria da prática docente e para o fator de qualificar a aprendizagem dos estudantes, os autores das produções em destaque concordam com a necessidade e a importância da formação continuada.

Uma lacuna observada é com relação a análise das formações, se realmente acontecem na prática como é descrita na teoria. Outra questão a ser analisada é se as formações existentes nas diversas escolas seguem diretrizes e orientações sugeridas nos documentos oficiais e/ou das orientações dos teóricos especialistas em formação de professores.

Foi percebido, na busca e análise das pesquisas da Revisão de Literatura, a necessidade de um maior número de pesquisas com abordagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com avaliações sobre a consecução de objetivos em relação à melhoria da prática do professor/a. Um ponto de convergência nas produções analisadas foi o aporte teórico que ampara as pesquisas, pois, praticamente todas, têm os referenciais coincidentes de autores sobre formação de professores. Nas etapas metodológicas das pesquisas, os autores de referência também são coincidentes. Muitos desses autores serão citados nesta dissertação, servindo como base epistemológica.

Outro aspecto de semelhanças entre as produções da Revisão de Literatura tem relação com a metodologia. De abordagem qualitativa, observamos na utilização de procedimentos de pesquisa de campo instrumentos variados na coleta de dados. Mesmo as que se utilizam de análise documental o fazem como aporte mais teórico e menos analítico-comparativo com a realidade pesquisada. Não desenvolvem a premissa de que os documentos oficiais sobre formação continuada de professores podem implicar em qualificação da prática docente.

Essa premissa pode ser também refutada e, ainda, ser posto em dúvida algum outro critério explícito ou não dos documentos oficiais municipais, estaduais ou federais, que venham orientar formações com viés políticos ou conservadores. Portanto, mais uma

justificativa para o procedimento de pesquisa documental realizada como procedimento metodológico para a estudo em curso sobre formação de professores.

Dessa maneira, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisas, propõe produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estas têm sido desenvolvidas (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009 *apud* Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57). A análise documental proposta nessa pesquisa oferece condições de conclusões sobre o assunto, implicando em um possível repensar da estruturação das diretrizes sobre a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Ao término dessa Revisão de Literatura, algumas conclusões podem ser elaboradas com relação ao tema dessa dissertação - Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental: Análise do Percuro Documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza. A primeira delas é sobre a importância da formação continuada, confirmada em todos os trabalhos como fator de influência positiva para a prática dos docentes e conseqüente aprendizagem, conforme citam as diretrizes oficiais sobre formação de professores nos documentos oficiais e nas orientações da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Do mesmo modo, reiteradamente, as pesquisas citam deficiências na formação inicial dos docentes e a necessidade da alteração dessas formações de graduação do professor, seja em pedagogia ou em área específica, conforme já consta em resoluções do Ministério da Educação (MEC) para o ensino superior. Outro ponto de convergência nas conclusões dos trabalhos é a constatação das dificuldades e deficiências nas formações pesquisadas, neste aspecto é onde se encontra uma grande lacuna, que vai atender ao objetivo geral da pesquisa: Verificar a contribuição efetiva das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais na formação continuada de professores para a melhoria de qualidade dos processos ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que pode ser suprida na conclusão dessa dissertação. A análise da “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental em seu Percuro Documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza” pode trazer elucidações, respostas, pistas, para atender necessidades e sugerir avanços na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental.

A Revisão de Literatura desta dissertação, após seguir os passos que estabelecem o rigor científico, chega ao momento de análise geral crítica dessa construção. Partindo da análise aprofundada das 15 (quinze) pesquisas identificou-se que todas oferecem

contribuições, em graus diferenciados, para a presente dissertação, tanto no que se refere à apresentação dos resultados, com o aporte teórico, quanto ao cooperar com ideias nas discussões apresentada nos diversos trabalhos selecionados. Destacamos, ainda, a sugestão de autores referenciados como base nos diversos estudos vistos nas revisões de literatura e teórica.

A análise comparativa de objetivos e resultados das produções selecionadas reforçam a necessidade de investigar sobre formação continuada docente, principalmente tendo como referencial uma rede municipal. Os dados da análise apresentam diversas lacunas, citando algumas: não se realiza análise documental comparativa entre os diversos entes federativos; avaliações das formações dos professores não traz dados quantitativos para análise; a totalidade das produções apresentadas não revela sistematização das formações no contexto da escola; os resultados das formações continuadas, relatadas pelos pesquisadores, não exibem conceito satisfatório na consecução de objetivos propostos; conclusões de pesquisa não demonstram atender a proposta de ressignificação da prática pedagógica docente; as redes de ensino e escolas não ofertam formação continuada condizentes com a proposta da Base Nacional Comum (BNC) Formação Continuada; entre outras.

Destarte, conclui-se que, apesar das contribuições ofertadas pelos autores das produções que compõem a Revisão de Literatura, as lacunas apresentadas justificam a necessidade e a relevância da pesquisa Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental: Análise do Percurso Documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

2.2 Revisão teórica

2.2.1 História da educação e da formação de professores no Brasil

A educação oficial no Brasil começa com o decreto do imperador D. Pedro, em 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. As escolas primárias já existiam bem antes dessa data, mas, com o decreto, a escola torna-se oficializada, talvez o início da escola como instituição pública. Não vai ser feita uma retrospectiva sobre o tema, pois muitos já o fizeram. Entretanto, esse contexto mostra a importância, desde o início, da educação formal brasileira da formação dos professores.

Saviani (2009) destaca aspectos relevantes sobre o tema da formação de professores, ressaltando a necessidade de investigações e políticas educacionais consistentes para abordar os desafios atuais. O autor divide a análise em partes principais: aspectos históricos, aspectos teóricos, dilemas da formação de professores e perspectivas futuras. Para melhor entendimento da articulação das questões pedagógicas com as transformações na sociedade brasileira ao longo dos dois últimos séculos, indica seis períodos da história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 40).

No primeiro período, a lei de 1827, de criação de escolas regulamenta o salário de professores, a gratificação anual do professor que se destacasse por anos interruptos, por valores e aproveitamento dos alunos. Neste cenário, expressa-se a primeira preocupação brasileira com a formação de professores. Considerou, ainda, questões das escolas para meninas, mestras, mulheres

brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos. Mestres e mestras seriam examinados publicamente e escolhidos os mais dignos para suas nomeações com os mesmos ordenados e gratificações. A lei faz menção a instrução complementar a ser paga às custas dos seus ordenados, sendo essa a primeira menção à formação de professor (Saviani, 2009, p.144).

Conforme o autor, a exigência era de preparo didático, não faziam referência propriamente à questão pedagógica. Em 1834, por um ato adicional, a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias, que adotam o modelo europeu, e, em 1835, no Rio de Janeiro, é instituída a primeira Escola Normal, sendo seguido por diversos estados. Contudo, essas escolas tiveram existências intermitentes. No segundo período,

houve a expansão e regulamentação da formação de professores nas escolas normais e, segundo Saviani (2009, p. 145),

a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

O terceiro período foi marcado pelo advento dos Institutos de Educação, representando nova fase para a educação, cultivando, além do ensino, a pesquisa. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho que, com inspiração no ideário da Escola Nova, transformou, então, a Escola Normal em Escola de Professores. Vidal (2001, p. 79-80) afirma, sobre as Escolas Normais, que falhavam em seus dois objetivos: serem escolas de cultura geral e cultura profissional.

O Instituto de Educação de São Paulo foi implantado em 1933, por Fernando de Azevedo, seguindo, também, a mesma inspiração com a criação da Escola de Professores. Saviani (2009, p147) fecha esse período com a afirmação:

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente [...].

No quarto período, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Em abril de 1939, o decreto nº 1.190, deu início a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa instituição foi considerada referência para as escolas subsequentes de nível superior e por todo o país se estendeu o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, que formavam professores para as escolas secundárias e para a docência nas Escolas Normais, respectivamente. Com o decreto-lei nº 8.530, de 1946, que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, as Escolas Normais passaram a ter uma nova estrutura. Entretanto, segundo Saviani,

ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de Licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos (2009, p. 149).

A Lei nº 5.692/71 marca o início do quinto período, substituindo as Escolas Normais pela habilitação específica de magistério, com foco em uma formação mais técnica. A denominação dos cursos escolares foi alterada para primeiro grau e segundo grau. Ademais, na nova estrutura, as Escolas Normais foram substituídas pela instauração da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Ao curso de Pedagogia, em nível superior, era atribuída a formação de professores para habilitação específica de Magistério e a atribuição de formar especialistas em Educação, orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores de escola e inspetores de ensino. Em 1980, inicia-se um movimento para reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68-79, *apud* Saviani, 2009, p148).

A Pedagogia Progressista Libertadora de Freire influenciou, também, esse período, com sua proposta de uma relação horizontal entre alunos/as e professor/a, utilizando temas geradores como conteúdo e trabalhando com discussão em grupo dos problemas do contexto social dos educandos, objetivando levar docentes e discentes a desenvolverem um nível de consciência da realidade vivida, buscando a transformação social.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002).

Para executar essa ruptura com o pensamento tecnicista aconteceram constantes Fóruns de Licenciaturas, espaços para discussões que se realizavam em inúmeras

universidades, particulares e, em grande maioria, nas públicas federais, com a finalidade de aprofundar a discussão e modificar a formação de professores entre outras lutas.

Conforme Saviani (2009, p. 149), no sexto período, essas mobilizações “alimentaram a expectativa dos educadores no sentido de acreditar que a formação docente no Brasil seria mais bem equacionado”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e as diretrizes subsequentes redefiniram a formação docente, promovendo a criação de Institutos Superiores de Educação, porém, a nova lei não correspondeu às expectativas dos educadores, pois sinalizava, de acordo com Saviani (2008, p. 218-221), “para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo [...] emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Também propõe a mesma análise para as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em 2006.

Saviani, em seu resumo histórico, ressalta a insatisfação do percurso da formação de professores no Brasil quando afirma que o que se revela “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” Saviani (2009, p.148). Nóvoa (1991; 1992; 2009) oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a formação de professores no Brasil. Com base em suas obras, apresenta-se, no Quadro 4, um resumo histórico da formação de professores no Brasil, divididos em cinco fases:

Quadro 4– História da formação docente no Brasil – segundo Nóvoa

Reforma Universitária e Cursos de Licenciatura Décadas de 1930 a 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento Escola Nova ganhou força nos anos 1930; • Fundados os Institutos de Educação sob a responsabilidade de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. • Reforma universitária de 1931 provocou a criação da Faculdade Nacional de Filosofia - introduzindo cursos de Licenciatura para a formação de professores do ensino secundário; • Reconhecimento da necessidade de formação superior e especializada para docentes (Nóvoa, 1991).
Influência do Neoliberalismo e Novas Políticas Décadas de 1980 e 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Influência das políticas neoliberais nas reformas educacionais da década de 1980 e de 1990; • LDB 9394/96 - mudanças significativas visavam modernizar e profissionalizar a Educação, formação docente: exigência de formação superior para professores da educação básica, criação dos Institutos Superiores; • críticas por contradições da LDB (Nóvoa, 2009).
Desafios Contemporâneos e Perspectivas Futuras – Apesar das reformas e avanços.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores no Brasil, ainda passa por muitos e significativos desafios: a desvalorização da carreira docente, a fragmentação curricular, a falta de articulação entre teoria e prática; • Nóvoa defende a importância de formação docente contínua, reflexiva e integrada, que valorize a teoria e a experiência da prática docente, promovendo a diálogo constante entre universidade e escola (Nóvoa, 1992).
Início e Primeiras Iniciativas Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Início da formação de professores no Brasil ocorreu de maneira informal, fragmentada, não sistematizada durante o século XIX; • Primeiras iniciativas oficiais surgidas com a criação das Escolas Normais, criadas para (formar professores para o “ensino primário”; • 1ª Escola Normal brasileira - Niterói, 1835, modelo francês de formação docente (preparação teórica e prática dos professores) (Nóvoa, 2009).
Expansão e Consolidação Início do Século XX	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão das Escolas Normais pelo país, influenciada pelas reformas educacionais promovidas por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que lutavam por uma educação mais democrática e científica; • Criação dos Institutos de Educação – valorização da formação pedagógica dos docentes (Nóvoa, 1992).

Fonte: Elaborado pela autora com dados das obras de Nóvoa (1991, 1992, 2009)

À guisa de conclusão do resumo da descrição das etapas registradas por Nóvoa (1991; 1992; 2009) em suas obras sobre a história da formação docente no Brasil, ressalta-se que é um percurso marcado por avanços e retrocessos, influenciados por diversos contextos sociais e políticos. O educador evidencia que a formação docente de qualidade somente será alcançada com a promoção de abordagem integrada, que valorize a teoria e a prática dos professores e que necessita de alinhamento com as necessidades e desafios contemporâneos. Documentos oficiais da formação de professores no Brasil também marcam a história e são caracterizados por ela.

No estudo dos documentos, levando em conta o percurso histórico-cronológico, pode-se verificar que as políticas públicas voltadas para a educação de um modo geral e, do mesmo modo, as direcionadas à formação de professores, não são prioridade para os

governantes do país. Talvez, porque as políticas educacionais e os interesses de diversos grupos que exercem poderes políticos e sociais não tenham objetivos comuns. Na análise histórica de Saviani (2009), dividida em períodos, o autor salienta

[...] o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (p. 148).

Nóvoa (2017), em seu relatório final para a Universidade do Rio de Janeiro, cujo trabalho objetivava um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Estado, atesta

O diagnóstico sobre a formação de professores no Brasil está feito, e há muito tempo. Para além de textos de alguns autores de referência, há relatórios oficiais, nomeadamente do INEP e do Conselho Nacional de Educação, que revelam de forma clara as fragilidades da formação de professores. Estas fragilidades explicam, em parte, as dificuldades da educação básica, e da escola pública, que os indicadores nacionais e internacionais não cessam de revelar (p. 6).

O Quadro 5 demonstra, em ordem cronológica, os documentos oficiais que trazem a história da formação de professores e, após análise, pode-se reconhecer problemas sociais e políticos que desfavorecem a formação docente, como: a qualificação, valorização, salários, condições de trabalho etc.

Quadro 5 - Documentos que direcionam a Formação de Professores no Brasil

ANO	LEI	OBJETIVO/S
1827	Lei de 15 de outubro – Lei das Primeiras Letras	Criação das escolas de primeiras letras para todas as cidades/estabelece salário docente
1834	Ato adicional de 1834	Coloca a instrução primária sob responsabilidade das províncias
1924	Sociedade Civil	Criação da Associação Brasileira de Educação – Avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais
1927	Sociedade Civil	ABE – organiza I Conferência Nacional da Educação
1932/ 1933	Decreto nº 3810 de 19 de março de 1932	Manifesto dos Pioneiros – proposta da escola novista Anísio Teixeira procura reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional.
1939	Decreto nº 1190, de 04 de abril de 1939	Organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias (esquema 3 + 1).
1946	Decreto Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal.

1961	Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961	Promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu diretrizes para o ensino primário.
1968	Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968	Promulgada segunda LDB – Reforma universitária – definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior
1971	Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971	Promulgada terceira LDB – Modificou o ensino primário e médio para “Primeiro e Segundo Grau”. Instituiu-se a habilitação de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau.
1972	Parecer nº 349 (MEC) de 04 de abril de 1972	O Ministério da Educação realiza a organização da habilitação do Magistério em duas modalidades: uma com duração de três anos (2200 horas), habilitando o professor a lecionar até a 4ª série, e outra com duração de quatro anos (2900 horas), habilitando o professor a lecionar até a 6ª série do 1º Grau.
1982	Surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” – CEFAMS.
1990	Publicação da Declaração Mundial sobre a Educação para todos (UNESCO)	Publicação da Declaração Mundial sobre a Educação para todos.
1994	Publicação junto à UNESCO, do Plano Decenal de Educação para Todos	Ministério da Educação e do Desporto – despertar da consciência nacional para a gravidade dos desafios a enfrentar nos próximos anos e as parcerias indispensáveis que deveremos firmar para o alcance.
1995	Lei 9.131, de 25/11/95 Instituído o Conselho Nacional de Educação – CNE	Órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.
1995/ 1998	Planejamento político – estratégico	Orientador de reformas educacionais do Ministério da Educação – MEC.
1996	LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	Promulgação da Quarta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Mudança na Educação.
1999	Resolução CPN nº 1/99 de 30 de setembro de 1999	Traz em seu artigo 1º a nova proposta de estrutura formativa, contida na LDBEN.
2001	Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001	Institui-se o Plano Nacional de Educação – PNE, para o decênio 2001 – 2011.
2002	Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002	Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN - Tecnologia.
2006	Decreto nº 5800 de 08 de junho de 2006	Criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância).
2009	Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009	O Decreto presidencial instituiu a Política Nacional para a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica.
2011	Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011	Criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
2012	Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 e Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012	Criação do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa –PNAIC e a publicação da Portaria nº 1458/2012, que define as categorias para concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC.
2014	Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014.	Discussão e lançamento do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014 – 2024.

2015	Resolução CNE/ CP nº 02, de 01 de julho de 2015	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada – DCNS em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica.
2016	Decreto nº 8752 de 09 de maio de 2016	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2017	Resolução CNE/CP nº 1/2017a	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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.
2017	Resolução CNE/CP nº 2/2017b	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.
2018	Resolução CNE/CP nº 3/2018a	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2018	Resolução CNE/CP nº 4/2018b	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019	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 Continuada).
2020	Resolução CNE/CP nº 1/2020	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).
2024	Lei Nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024	Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Suchara, 2023.

Ainda Saviani (2009, p.148) atesta que “[...] a LDB promulgada em 1996 não correspondeu à expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado”. Até hoje, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) é considerada a grande lei da educação brasileira, mas demonstrou muitas falhas e ligações com interesses do poder dominante. Apesar de que hoje novos documentos estão sendo elaborados para completar falhas e voltar o olhar para o professor/a, com seus direitos, seus saberes, sua profissionalização e seu ser pessoal.

Um grande debate que já teve e deu frutos para a formação do professor é a questão da inserção de horas para a prática como componente curricular das licenciaturas, que foi esperada em 2002 e em decorrência de poucos estudos e debates realizados na época. Questão colocada por Gatti (2020), que continua afirmando que a proposta acaba

sendo retomada no ano de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A autora relata:

Na última década é que essa questão começou a ser problematizada e se começa a apontar o desequilíbrio nesses cursos entre formação teórica e formação em metodologias e práticas de ensino, com a tendência de predomínio da primeira em detrimento da formação para as práticas demandadas pelo exercício do magistério nas escolas. As próprias práticas formativas desenvolvidas pelos docentes no ensino superior, nas licenciaturas e outros cursos começam a ser discutidas (Gatti, 2020, p.25).

Nessa breve análise sobre a formação inicial do professor/a, pode-se verificar que existem muitas falhas que influenciaram negativamente, retardando o avanço para a educação brasileira. Algumas reflexões e análises mais aprofundadas serão tema de capítulo posterior sobre os documentos oficiais da educação no Brasil, em especial, sobre formação contínua de professores.

2.2.2 Formação continuada de professores

Em continuidade à história da deficiência da formação inicial de professores na educação brasileira, Borges (2013) e Saviani (2009) mencionam alguns pontos que estão relacionados à formação docente na LDB nº 5.692/71 (Brasil, 1971), com a previsão de cursos de Licenciatura curta, com três anos de duração, e Licenciatura plena, com quatro anos de duração. A partir de então, o curso de Pedagogia passa a formar especialistas em Educação, além da atribuição de habilitar os profissionais ao exercício do Magistério. Nesses aspectos expostos da LDB de 1971, já se pode perceber que acarreta o empobrecimento da formação inicial dos professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos desde a entrada na escola até o atual 5º ano escolar. Quais as soluções para suprir essas necessidades na formação inicial do magistério? Esperar uma nova lei que mudasse a Educação Brasileira? Seria uma longa espera, pois a nova lei só aconteceu 25 anos depois.

A solução seria com reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação suplementar? Essas eram as denominações recebidas para o processo educativo do professor/a após a formação inicial. Contudo, essas denominações não são coerentes com a necessidade do professor/a de estar apto às funções do exercício profissional. Muito menos para exprimir como poderia estar atualizado para seu exercício docente frente a um mundo contemporâneo de transformações. Será preciso que sua formação não seja

conclusa no momento do encerramento de sua formação inicial. A formação docente é um processo que não se encerra, mas deve ser continuada.

Freire (1979, p. 28) nos ensina quando diz que “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Assim, expressa a imperfeição humana por não estar acabado, mas como um ser humano, com sua reflexão, destreza, consciência e suas possibilidades sociais pode evoluir e buscar mudanças. Para tanto, precisa da educação, que, por sua vez, precisará ser um processo ativo deste homem, para que conquiste suas mudanças sociais. E continua

[...] O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 28).

Portanto, são elementos que justificam o nome de formação continuada. Nesta perspectiva, sua importância é justificada, por ser um processo de reflexão e ação sobre a própria prática, um espaço de aperfeiçoamento contínuo, permanente, que favorece qualificação e ressignificação dos conhecimentos teóricos e práticos, incentivando a pesquisa e a busca de novos conhecimentos. Na década de 90, século XX, com as transformações que representavam o mundo da época, a profissão e a formação de professores configuraram-se como um dos temas mais polêmicos para definições e regulamentação da legislação federativa.

Esperava-se uma reforma na Educação, exigia-se políticas públicas que ajudassem os educadores, que lhes valorizassem e lhes dessem condições dignas e adequadas para o exercício de sua prática docente. Desse modo, a “grande lei da educação brasileira”, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), foi recebida com muitas expectativas e algumas decepções. Os avanços da lei dizem respeito à valorização dos profissionais da Educação Básica, desde sua formação inicial e continuada para a Profissão Docente. No Art. 62, a LDB define que

§ 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 do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Brasil, 1996).

No mesmo artigo, acrescenta que:

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 (Brasil, 1996).

No Art. 67, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) é mais específica ao fazer referência à valorização dos profissionais da educação, inclui a formação continuada como um dos principais eixos, estabelecendo que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Como é de fácil percepção, nestes artigos, a lei veio para amparar o professor/a, valorizar, definir, orientar, e, numa rápida leitura, parecia que a valorização estava escrita e divulgada em forma de lei. Era o novo modelo de educação, de formação profissional na área da educação, garantia até a formação continuada remunerada. Entretanto, numa análise crítica e aprofundada, podemos dizer que os problemas apareceram, as dificuldades são evidenciadas. Um exemplo é a dificuldade da regulamentação de alguns princípios dessa valorização do professor/a, entre elas: a formação docente inicial de curso superior e a formação continuada, assim como o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive, com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Surgiu o questionamento de como o gestor escolar poderia dispor da hora do professor fora da sala de aula. Essa foi uma das dificuldades no percurso da implantação da lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que regula o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação Básica ao Ensino Superior). Ela foi promulgada em 1996 e sofreu várias alterações entre 2019 e 2024 para se adaptar às necessidades emergentes da educação e da sociedade de transformação. As significativas transformações sociais também causaram reflexos na profissão docente e

essas mudanças profundas trouxeram novos modos nas relações sociais, no pensar e no agir dos indivíduos.

Nas últimas décadas, o debate sobre a questão da diversidade estabeleceu-se e essa questão soma-se às outras discussões da era moderna ou pós-moderna. Além dos aspectos do processo de mundialização, das implicações da era tecnológica que repercutem na escola, a relação diversidade e educação são preocupações que trazem para a escola a urgência do debate sobre as bases conceituais da formação docente ou sobre a formação continuada para que o professor/a possa estar preparado para o mundo escolar. Nesse mundo intenso, de rápidas mudanças, torna-se necessário ter consciência clara da existência do diverso, das diversidades étnico-culturais, históricas, de costumes, religião, gosto musical, ritos, linguagens etc. Gatti, Menezes, Jaconi (2023), na preocupação com esse tempo da luta pela aceitação das diferenças e dos diversos, preconizam:

A luta pela manutenção de identidades étnico-culturais e de minorias, de gênero, a luta por um espaço social, pelo reconhecimento e respeito às diferenças, a luta pelo meio ambiente são fenômenos recentes na história humana. São expressões da diversidade que se manifesta na busca de reconhecimento e novas formas de pensar e conviver. Suscitam um não às padronizações, aos olhares monolíticos que colocam tudo sob uma única ótica (p.155 -173).

As questões citadas e outras mais específicas ou derivadas, como: *bullying*, gênero, política, questões da modernidade, também chegam na escola e refletem sobre o estudante e sobre o professor. Frente às significativas transformações sociais, o educador precisa estar pronto para acompanhar seu aluno em seus aprendizados cognitivos-emocionais-sociais. Os gestores educacionais precisam estar dispostos a enfrentar o desafio de investir na formação continuada e, em parceria com os docentes, pensarem novas propostas de ensino, de convivência relacional escolar. A comunidade escolar deve lutar por políticas públicas adequadas e, neste sentido, precisa delas para o processo educativo no sentido de respaldá-lo.

O mundo contemporâneo e suas transformações têm exigido múltiplas adaptações e até transformações do pensamento humano para sua adaptação ao fenômeno. Nas análises sobre essas mudanças, dois conceitos, talvez, sejam os mais citados: a globalização e a sociedade da informação e da tecnologia. A globalização compreende a expansão mundial, uma ligação estreita entre estados, países, num processo de integração política, econômica social e cultural. A sociedade da informação e da tecnologia também

trouxe inúmeros benefícios culturais, sociais, econômicos e, principalmente, a facilidade para a comunicação e, para muitos, a liberdade de expressão.

Todavia, a globalização já ocupou mais momentos de glória, mas hoje percebemos que foi um processo que também trouxe muitos problemas, especialmente para os trabalhadores das classes mais baixas, sofrendo críticas, inclusive por grupos organizados. Do mesmo modo, a era da informação limitou a aquisição de conhecimentos. A facilidade de comunicação foi justificada pela tecnologia, mas também reduziu a interação ou a convivência pessoal. Todas essas transformações provocaram mudanças institucionais, de estruturação da família, na concepção de escola. Segundo Veiga (2012, p. 62), essas transformações “têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações”.

A partir da década de 1980, as transformações contemporâneas provocam no país rupturas de pensamentos tradicionais que impulsionam para a constituição de novas verdades. A ciência não traz mais a verdade única e eterna. Conforme Bauman, “O conhecimento perde o status de verdade absoluta e passa a ser reconhecido como uma versão possível e não única para os fatos” (Bauman, 1999 *apud* Furlanetto, 2011, p. 132). Questionamentos sobre a consagração oficial do conhecimento escolar que antes era imutável - mas deixou de ser -, aumentam a complexidade das práticas educativas. Conseqüentemente, aparecem propostas de mudanças nos paradigmas do saber, do conhecimento, que aceleram a legitimação da forma de organização educacional.

Na esteira das transformações, está a nova concepção da educação, da formação docente, do papel da escola. A educação brasileira já apresentava muitos pontos de atenção em seu sistema escolar e, após o início do período de alteração global, é imperioso uma reestruturação da proposta educativa. Todas as adaptações do sistema de ensino exigem um outro tipo de professor/a, um profissional docente com um novo perfil. Faz-se necessário diretrizes, leis, políticas públicas, que orientem esse novo professor/a e o preparem para assumir sua nova identidade. Cresce a certeza de que a educação precisa ser reformulada e de que o educador precisa estar preparado para essa reforma.

Muda a escola, muda a família, a forma de pensar e de agir e, em consequência imediata, muda a educação, a escola. A Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) foi muito esperada, porque, para os educadores, seria o início de um caminho por onde seriam organizadas todas as transformações que emergiram durante o século XX, principalmente em suas últimas décadas. Entretanto, passados quase 30 anos da promulgação dessa LDB,

incontáveis emendas já se somaram na tentativa de melhorá-la e pela necessidade de acompanhar as alterações da educação.

A transição leva a educação e outros setores à mudança de paradigmas. Muitas propostas de novos e diferentes métodos de educar e de novas metodologias educacionais foram compondo um vasto campo de incertezas. Neste aspecto, Veiga (2012, p.63) nos auxilia,

Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.

A LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) não dá conta dessa transformação educacional, econômica, social, cultural etc. Os avanços na valorização da Educação Básica proporcionados pela lei foram intensos e significativos, mas não o suficiente para uma sociedade em que o amanhã já chegou. Por outro lado, a semente plantada deu frutos, alguns avanços positivos, como a educação democrática, de qualidade e equidade, a valorização dos profissionais da Educação Básica, a subordinação de todas as atividades de ensino aos resultados de aprendizagem dos educandos (Gatti, Menezes, Cordão, 2023).

Os avanços mencionados acima impulsionaram, entre outros, o plantio e a colheita de novos frutos em forma de Leis, Resoluções, Portarias, Decretos, que, mais do que marcar as falhas da Lei nº 9394/96 da Educação Brasileira, ajudaram no fortalecimento de educadores, instituições, grupos constituídos de sociedade civil etc. Neste contexto, Gatti, Menezes, Cordão (2023, p. 58), no ensaio “Dilemas da Educação Básica no Brasil”, muito bem definem: “[...]os ideais refletidos na Constituição e na atual LDB estão salvaguardados e sinalizam para a valorização das aprendizagens, sua garantia, a valorização dos docentes, e a condução democrática das relações escolares”.

Em consequência, o campo fértil e necessário tem conduzido a muitos documentos legais em função de aprimorar a educação brasileira. Considerada como primeiro instrumento do Estado Democrático de Direito, a lei sustenta os pilares, além de orientar os caminhos da democracia, ordena o sistema escolar brasileiro. Cita-se alguns desses instrumentos legais mais importantes, que surgiram para suprir as deficiências das leis anteriores e para readequar a educação e a formação inicial e continuada de professores, após a LDB 9394/96.

- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Institui o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2011, estendida para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem planos decenais correspondentes;
- Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014. Discussão e lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024;
- Resolução CNE/CP nº 222, de dezembro de 2017, publicação da resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Resolução CNE/CP nº 2/2019 - 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 Continuada);
- Resolução CNE/CP nº 1/2020 - 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);
- Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024 - Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

Esses documentos legais que estabelecem as diretrizes para a formação de professores inicial e continuada serão analisados com mais profundidade em capítulo posterior.

2.2.3 Formação continuada de professores e os saberes docentes

Em contrapartida a todo o percurso legal, as redes de ensino e a escola precisam estar preparadas para desenvolver o que está previsto nas legislações. Portanto, redes de ensino e escola precisam ter em seus objetivos articular e viabilizar as ações formativas, buscando promover a valorização e a orientação da prática educativa dos profissionais da educação. Nóvoa (2017), em seus estudos, aponta como objetivos da formação o desenvolvimento profissional e pessoal, defendendo que cada um possa construir sua posição profissional, afinal, todas as propostas formativas docentes têm a intenção final de atingir, positivamente, a sala de aula, o aluno e sua aprendizagem.

Para Freire (1979, p.20), “a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente”. Para tanto, devemos conhecer e compreender os princípios teóricos que orientam a formação docente e que favorecem o desenvolvimento das dimensões essenciais para o trabalho na escola, ampliando suas perspectivas epistemológicas e revelando a autonomia profissional.

Tardif (2022), no livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, traz 8 ensaios que representam diferentes momentos, situando o saber a partir de seis fios condutores. Em seu entendimento, para saber ensinar os saberes devem ser construídos e aprendidos pelos professores em seu processo de formação iniciada e continuada, portanto, criou o termo “saber docente”.

Essa definição permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, 1999, p. 9). Evidencia o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 1999, p.54) e nos explica,

a relação docente com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais, o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (1999, p. 36).

Tardif (2014) destaca 4 (quatro) tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. No Quadro 6, elaborado por Flores e Oliveira (2009), temos a divisão dos saberes definidos por Tardif.

Quadro 6 - Saberes docentes segundo Tardif

SABER	DEFINIÇÃO
SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos

	professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
SABERES DISCIPLINARES	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
SABERES CURRICULARES	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
SABERES EXPERIENCIAIS	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p.38).

Fonte: Flores e Oliveira com base em Tardif (2009, p. 38).

Tardif (2014) argumenta que esses saberes são necessários para a docência e fazem uma combinação de conhecimentos provenientes de variadas fontes, como a formação acadêmica, a experiência prática e os contextos sociais - saberes plurais.

Resumindo Tardif (2002):

1. Os Saberes da Formação Profissional são os saberes adquiridos durante a formação inicial e continuada dos professores. Tardif (2002) enfatiza a importância dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos, que são transmitidos através das instituições de ensino e de programas de formação de professores;
2. O Saberes Disciplinares, segundo Tardif (2002), são os conhecimentos específicos das áreas de ensino, como matemática, ciências, língua portuguesa, entre outros. Ele destaca que esses saberes são essenciais para que os professores possam ensinar com profundidade e precisão;
3. Saberes Curriculares envolvem o entendimento e a aplicação dos programas de ensino, diretrizes curriculares e materiais didáticos. Tardif (2002) argumenta que esses saberes são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e para a articulação dos conteúdos a serem ensinados;

4. Saberes Experienciais, que são adquiridos através da prática docente cotidiana. Ele destaca que esses saberes são construídos a partir das interações com os alunos, colegas e o ambiente escolar, e são fundamentais para a adaptação e inovação na prática pedagógica.

O autor argumenta, ainda, que a relação entre teoria e prática na formação e no exercício da docência deve ser dialógica e integrada, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática à luz das teorias pedagógicas e, ao mesmo tempo, que as teorias sejam constantemente reavaliadas a partir da prática. Demonstra um modelo de classificação dos saberes dos professores com as fontes de aquisição e com os modos de integração no trabalho docente. Apresenta o quadro seguinte, com um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores (Tardif, 2002).

Quadro 7 – Os saberes dos Professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2006, p. 68).

2.2.4 Formação continuada de professores e sua identidade docente

A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente. “Nesse sentido, é possível dizer que somos frutos de influência e

estímulo constantes” (Wunsch; Alves, 2020). Para um estudo completo sobre a identidade docente, seria preciso voltar à história para uma análise dos fatores que influenciaram a construção dessa identidade. Ao longo dos anos, a profissão de professor/a vem sofrendo diversas mudanças. Particularmente, no que diz respeito à valorização da profissão, a influência se dá em maior ou menor instância. O conhecimento histórico é de grande importância para a compreensão da identidade docente, na atualidade.

Conforme Nóvoa (1995, p. 15), no que diz respeito ao docente e à construção de sua identidade, “ao longo do século XIX consolida uma imagem do professor, que cruza referências do magistério ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos”. Neste sentido, aspectos políticos, sociais, culturais, como por exemplo: a questão de gênero, que definia a mulher como representante maior da categoria por sua feminidade, “a professorinha”, influiu diretamente na constituição do perfil da identidade; a expansão educativa (a popularização - da educação de elite para a educação de massa marcante na definição da identidade docente). Na atualidade, apesar das reformas educacionais, que muitas vezes não se concretizam nas condições de trabalho e na formação do e para o professor/a, permanece a exigência sobre as metas a serem alcançadas, o que impõe a responsabilidade ao professor.

As grandes mudanças políticas, econômicas e sociais atuais, na escola e fora dela, estão provocando incertezas, inseguranças e crises de identidade no âmbito da profissão docente. Desse modo, a dimensão profissional adquire importância singular, pois o trabalho condiciona a construção das identidades sociais. Para Pimenta (1996), a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios.

Como ressalta Pimenta (2000, p. 19), “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Rossi e Hunger (2020, p. 332), citando Nóvoa, evidenciam:

Portanto, as múltiplas dimensões da profissão docente, como os diferentes contextos sócio-históricos, as relações estabelecidas entre os atores educacionais, as experiências individuais, o sentimento de pertencimento e as representações, precisam ser levadas em conta, ou seja, considerar, como enfatiza Nóvoa (2018) que não é possível separar a personalidade e a profissionalidade no contexto do ensino”.

Dubar (2005, p. 156) contribui quando afirma que a “construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais”. Para uma luz nessa problemática da identidade docente, Pimenta (2012, p. 19) diz: “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Numa concepção de busca de solução para a questão estabelecida sobre identidade docente, a formação continuada aparece como um dos espaços em que a identidade pode ser refletida, reinterpretada e reconstruída pelo coletivo docente.

Considerar, também, que a identidade profissional resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e todo o percurso da carreira (Dubar, 2005). Com relação à questão da identidade e a formação contínua, Nóvoa (1995) afirma que a formação deve ser concebida como um processo de reflexão das práticas educativas, desconstruindo a ideia de formação como acumulação de cursos ou técnicas. No processo de reflexão, provoca-se a inquietude e se visa a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Na pesquisa de Gatti *et al.* (2019), foi constatado que as experiências brasileiras de formação continuada de professores, que são consideradas inovadoras, desenvolvem ações com o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em estratégias formativas que possibilitam o papel ativo do professor, incentivando a participação coletiva e estabelecendo relações e coerência com os contextos escolares e com as políticas vigentes.

Nos processos de formação continuada, é preciso reconhecer, valorizar e veicular os saberes dos docentes, concebidos como sujeitos ativos e em sua totalidade humana, rompendo com modelos de formação que consideram o professor como reproduzidor técnico de conhecimentos produzidos pela ciência, que o desvalorizam como produtor de saberes e como conhecedor de sua realidade, de seu trabalho na escola e pela escola. Uma atitude prática reflexiva, conforme Schön (*apud* Alarcão, 1992, p.83), traduz-se numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação.

Nessa perspectiva, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao se questionarem, ao tentarem compreender erros cometidos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao buscarem o como e o porquê

das coisas, através de um processo crítico. Além disso, o professor, ao fazer assim, contribui para a formação crítica reflexiva dos seus alunos (Alarcão, 1992).

É importante e necessário que as instituições de formação inicial e as escolas que assumem a formação continuada pensem no profissional docente como um todo nesse processo formativo de que são responsáveis. O professor/a necessita da formação como 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” (Nóvoa, 1995, p. 25). Onde se pensa em identidade, pensa-se em pessoas, características pessoais do indivíduo, que foi se constituindo por sua história de vida, suas experiências, conhecimentos, saberes, vivências individuais e coletivas.

Independente de qual a instituição de sua formação inicial, esse indivíduo é o resultado do contexto, mas, acima de tudo e por todo o vivido, ele é “uma pessoa”, única, e constitui a parte mais importante do professor. Nóvoa (1992, p.03) insiste que “[...] urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Conclui-se, então, que a formação do professor deve entendê-lo como pessoa, com suas características pessoais e necessitando que essas características vão ao encontro da sua identidade profissional. Para isso, faz-se imprescindível que o docente participe do seu processo de formação como ativo, também responsável pelo processo e que colabore com o significado da formação.

Apesar da identidade docente se configurar como um processo em construção que se estrutura diariamente, o que se entende por identidade docente no mundo em aceleradas mudanças? Entre essas mudanças, está o papel do professor, que também se transforma sistematicamente. Em momentos de instabilidade, rupturas, mudanças de paradigmas, o docente enfrenta crise de identidade. Frente ao sistema educacional, se o professor não tem certeza qual é o seu papel, também não tem clareza do significado de sua profissão. Como o docente pode superar a crise de identidade? A solução para essa crise é um trabalho conjunto, que exige medidas individuais e coletivas. Quais ações são indicadas ao professor como estratégias de superação? Como o formador docente poderá contribuir na recuperação da identidade profissional do professor?

Para a superação da crise de identidade, o docente, individualmente, pode se ajudar com algumas ações, que começam pela reflexão e o reconhecimento de que está atravessando um período de crise identitária profissional. Nas análises, a busca por soluções para a superação da crise perpassa por decisões para capacitações em cursos de

atualizações sobre docência, aprofundamento da formação acadêmica a nível de pós-graduação, tomada de posição para, em seu local de trabalho, solicitar espaços de trocas com os pares para a formação em contexto e, logicamente, buscar, com os formadores docentes, auxílio para a superação dessa crise de identidade.

As pessoas e as instituições responsáveis pela formação do professor devem entender que os processos de construção profissional não podem ser só técnicos e baseados na pedagogia mais tradicional, que são essenciais, mas não conseguirão formar o professor como um todo em sua identidade, evidenciando, então, a “[...] necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (Nóvoa, 2009, p. 39)”.

Existem fatores externos, políticos, econômicos, sociais, que necessitam ser modificados, reconstruídos de acordo com a era pós-moderna que vivenciamos, para que o professor possa se sentir valorizado, assumindo nova postura profissional e, desse modo, consiga melhorar sua autoestima frente ao sistema educacional brasileiro, tornando mais fácil o processo de superação da crise de identidade profissional.

2.2.5. O formador e a formação de professores

Em meio a essas reflexões, devemos considerar a relevância de conhecer quem é, hoje, o docente que precisamos formar? Quem é o formador do docente? Como esse formador docente se constituirá um formador de professores? Esse trabalho vem discorrendo sobre as grandes transformações (na história) do mundo, da sociedade, da escola com seu ensino e aprendizagem, da concepção de formação docente, entre outras transições. Com isso, várias questões ainda não foram completamente respondidas, o que ocasionou instabilidade no âmbito educacional e levou o professor a uma crise de identidade.

Para que o formador de futuros professores em cursos de graduação (formações iniciais) e o formador de professores (aqueles que são responsáveis pelo docente já profissionalizado), consigam exercer seu papel frente ao mundo de hoje, eles precisam ajudar o professor a se conhecer, a entender o propósito de sua profissão, de sua responsabilidade com os alunos, do lugar que ocupa na sociedade. Da mesma forma, o formador precisa conhecer o professor, descobrir quem é o professor e sua identidade. Acima de tudo, o formador precisa se descobrir nesse novo conceito de formação.

Furlanetto (2011, p. 134) questiona: “O que significa ser um mediador dos processos de formação? Quais os conhecimentos e capacidades necessários para ocupar este lugar?”.

Tardif (2002) argumenta que, para se constituir professor, o educador precisa dominar os saberes docentes e explica o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Argumenta, ainda, que esses saberes fazem uma combinação de conhecimentos provenientes de variadas fontes, como a formação acadêmica, a experiência da prática e na prática e os contextos sociais. Na perspectiva de Contreras (2002, p. 229),

saber ser professor exige mais do que conhecimentos externos, técnicos, antecipados pela formação. Os comportamentos, as destrezas, as atitudes desenvolvidas nas práticas reais são evidências relevantes dos caminhos que o ensino deve seguir. Quando as pretensões do ensino são questionadas, são revisados os objetivos, por exemplo, há possibilidade de superação de uma racionalidade técnica. Uma autonomia menos burocrática ou ilusória nasce da autoconsciência do professor sobre seus juízos, deliberações, motivações, valores. A reflexão docente expõe que o conhecimento não precede a ação, mas está nela contido e se transforma em processo. A prática docente deixa então de ser executora para ser reflexiva, criativa, até mesmo artística.

Furlanetto apresenta uma concepção docente inovadora, já resultado de adaptações às mudanças e das reflexões amadurecidas sobre a identidade docente, quando descreve que “parece surgir uma nova concepção de professor, um adulto capaz de agir com autonomia e reconhecer os contextos nos quais atua e de tecer sua prática não somente a partir de modelos, mas de referências construídas nas relações com o outro” (2011, p. 137).

Segundo a autora, a subjetividade do professor deve ser valorizada e ressalta a importância das experiências, dos pensamentos, dos sentimentos, dos dilemas e das necessidades no seu processo formativo, confirmando que o modelo de professor moderno está em transformação. Furlanetto (2011) afirma que, no passado, predominava a visão técnica do professor como transmissor de conteúdos. Atualmente, a ênfase está no professor reflexivo e pesquisador, capaz de integrar saberes disciplinares com as vivências pessoais e culturais, abandonando as práticas formativas que reduzem o educador a um executor de métodos.

O profissional docente necessita de: autonomia reflexiva para analisar, criticamente, sua prática; flexibilidade pedagógica, considerando a complexidade das interações humanas; abertura para a transdisciplinaridade, valorizando saberes que

possam trazer o diálogo da ciência com “outras lógicas como a Tradição, a Mitologia, a Arte, a Filosofia, a Cultura, a Religião, procurando criar zonas de intersecção que permitam ampliar as formas de produção de conhecimento” (Furlanetto, 2010, p. 87). Furlanetto (2004), em suas pesquisas sobre o professor e sobre o formador de professores, elabora o conceito de Matriz pedagógica,

que tem a ver com o professor interno de cada um, que não é construído somente a partir de estudos teóricos, mas que, principalmente, começa a se construir a partir das vivências com os mais diversos tipos de ensinantes, tais como pais, professores ou qualquer adulto significativo. Essas matrizes contêm aspectos criativos, bem como defensivos, e parte delas são conscientes, enquanto outras são inconscientes. Elas parecem ser responsáveis pela prática pedagógica do professor, e qualquer transformação passa por uma revisão e uma reelaboração das mesmas (Furlanetto, 2004, p. 44).

O conceito de matriz pedagógica, desenvolvido por Furlanetto (2004), define-se como um conjunto de arquivos existenciais que contêm imagens e conteúdos pessoais e coletivos, acessados durante a prática docente. Essas matrizes refletem as experiências formativas vividas, tanto conscientes quanto inconscientes, sendo acionadas, constantemente, para lidar com os desafios da docência. A matriz pedagógica é mais que uma estrutura teórica, é um recurso simbólico que articula dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Ela exige revisitação constante, incorporando novas aprendizagens e transformações derivadas das vivências e práticas profissionais.

A autora explica que “as imagens, muitas vezes, dizem mais que as palavras. Por mostrar escondendo, exigem ser decifradas, o que requer não só construir, mas desconstruir formas prontas e acabadas de pensar” (Furlanetto, 2009, p. 129). Portanto, como nos lembra Fernández (1991 *apud* Furlanetto 2009, p. 129): “para pensar novas ideias, temos que desarrumar as antigas, misturá-las para que elas possam se reorganizar de um jeito diferente e expressar novas formas de olhar, sentir e pensar o mundo”. Neste sentido, Furlanetto (2007, *apud* Furlanetto, 2009, p. 129) complementa:

Falar de Matrizes Pedagógicas é falar dos conteúdos sistematizados e organizados que compõem as dimensões conscientes da prática docente, mas também falar de experiências muitas vezes arcaicas e, por isso, nebulosas, que ajudam a compor o professor interno que habita em cada docente. Falar delas, implica reconhecer mecanismos de projeção e identificação que participam da construção de processos identitários.

O professor, de modo geral, ao ser questionado sobre sua formação, relata cursos, aprendizagens formais, concepções teóricas sobre formação, mas, ao serem requisitados

a comentar suas práticas e como superam os desafios que enfrentam, “descobrem que nem sempre se ancoram nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, sim, lançam mão de aprendizagens realizadas nas mais diversas situações” (Furlanetto, 2009, p. 130). A autora cita situações de aprendizagem que podem ter vindo da família, de professores e até personagens reais ou fictícios de leituras ou de televisão. E continua, citando Larrosa (2002, p.132), que descreve

a experiência como algo que nos toca e nos acontece e não o que acontece. Em um mundo que privilegia a informação, cada vez sobra menos tempo para a experiência, o que torna as pessoas consumidoras vorazes de informação, mas insatisfeitas, pois nada lhes acontece. Para que algo aconteça, é necessária uma interrupção, um corte nessa busca frenética por informação, o que ocorre quando se abre uma brecha para sentir, refletir, escutar bem mais devagar. A experiência assusta, pois rompe, arrebatada e não permite estar à margem, exigindo entrega, mesmo que momentânea.

A concepção de Matriz Pedagógica, segundo a autora, é explicada como consequência das experiências de aprendizagens, sendo comparados a arquivos de vivências, muitas vezes desconhecidos, mas acionados, sistematicamente, pois se constituem nos recursos que cada docente tem para lidar com os desafios de ser professor. Destaca que, os arquivos existenciais ao serem acionados, podem sofrer modificações e complementações. “Nessa perspectiva, a formação docente e o papel do formador ganham novas configurações. A formação não implica somente aquisição de novos conteúdos, mas reconhecimento e revisão daqueles que já estão arquivados” (Furlanetto, 2009, p. 130).

Faz-se relevante continuar o empréstimo dos conhecimentos de Furlanetto (2009) sobre Matrizes pedagógicas para a compreensão do “lugar do formador na formação de professores”. A autora sugere que reconhecer a própria matriz pedagógica permite aos formadores compreenderem como suas experiências de vida moldam suas práticas pedagógicas. Essa autoconsciência contribui para criar uma linguagem pedagógica pessoal, articulando experiências únicas a uma prática reflexiva e efetiva,

As pesquisas sugerem ser necessário que o formador de professores seja capaz de caminhar para si, enfrentar os fantasmas e as sombras pedagógicas que habitam os subterrâneos de sua prática e também caminhar para o outro. Estas caminhadas implicam conectar-se com o desejo de ensinar e com o desejo do outro de aprender (Furlanetto 2011, p. 137).

Furlanetto (2011) sugere que o formador do professor/a deve incentivar os professores a narrarem suas trajetórias formativas, ajudando-os a reconhecer elementos de sua matriz pedagógica e a desenvolver uma linguagem pedagógica autêntica e viva. Existem muitos casos de docentes que não convivem bem com sua prática e constituem relatos de formadores em que esses professores aproveitam o momento de formação para protestar, expressar insatisfações, mostrar descrédito das formações; são aqueles que só reclamam, que, para eles, a profissão é motivo de queixas, nunca de realizações. O que está por trás, o que esse docente carrega na sua formação que o deixa tão insatisfeito? Filloux (2004 *apud* Furlanetto 2011, p. 135) elucida:

O professor é um profissional em relação com os jovens, o que o faz entrar em contato com sua própria infância e adolescência. Para o autor, os alunos despertam nos professores uma quantidade de emoções que transitam entre o amor e o ódio, o que não pode ser ignorado na formação. Caso fiquem escondidas nos subterrâneos da prática, essas questões subjetivas tendem a solapar a atuação objetiva do professor.

Furlanetto contribui, buscando auxiliar o docente, por meio de exercício de sua própria vivência, em conhecer sua história e resolver suas questões, como na passagem a seguir:

Ajudar os futuros docentes a tomar consciência disso, por meio de estudos de caso, análise de experiências e grupos de intercâmbios é função do formador que só poderá realizá-la se for capaz de resolver os problemas de sua juventude. Um formador que pretenda formar docentes necessita revisitar sua história e contatar com seus processos de aprendizagem (Furlanetto 2011, p. 135).

Pesquisas mencionadas por Furlanetto (2008) corroboram que, coordenar processos de formação que inserem, além de dimensões técnicas, “um retorno a si mesmo não é um desafio fácil de ser enfrentado pelo formador”. Formadores, para seu desenvolvimento, devem revisitar suas próprias matrizes pedagógicas e superar práticas prescritivas, assumindo um papel ativo como mediadores e facilitadores de processos transformadores. Para isso, algumas características são necessárias:

É preciso competência técnica, bem como situar-se no seu processo de desenvolvimento e dos professores, o que implica compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos adultos. A maioria das investigações a respeito da Aprendizagem limita-se a indagar os anos iniciais da vida. Sobre a Aprendizagem dos Adultos se investigou muito pouco (Furlanetto, 2008 *apud* Furlanetto, 2011, p.135).

Para os formadores, isso significa mediar processos que estimulem professores a revisitar suas histórias de formação, reconhecendo que suas práticas não se limitam a conteúdos adquiridos em cursos, mas envolvem relações complexas com alunos, colegas e a sociedade. Isso implica atuar como mediadores de processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. É necessário promover espaços para reflexão conjunta, troca de experiências e a reconstrução das matrizes pedagógicas.

O formador preso ao papel de transmissor de conhecimentos, nessa perspectiva, cede lugar para o formador capaz de colocar-se em trânsito, capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos, nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes e estabelecer diálogos teóricos com autores que investiguem os temas que emergem nos espaços formativos (Furlanetto 2011, p.137). Portanto, a formação passa a ser como uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada. Na realidade, uma “viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém (Furlanetto, 2009 *apud* Larrosa, 2001, p. 53).

A autora é defensora da ideia de que, na formação de professores, não se pode formar alguém, nem impor algo que deve ser imitado, mas é preciso proporcionar encontros que possam estimular a constituição de alguém. Observa, ainda, que o professor precisa desconsiderar discursos pedagógicos formais e descobrir “que o exercício da docência requer mais do que conhecer algumas teorias e que, intuitivamente, buscam outras referências” (Furlanetto, 2009, p.131).

Desse modo, Furlanetto (2011) traz a ideia de que a tentativa de relatar sua experiência vivida, amplia a compreensão da vida, principalmente, de sua própria vida. Neste sentido, cita Pineau (2004), lembrando que contar sua história é sempre uma tentativa de compreensão dos processos vividos que permitem a cada um ser o que é”. Além desse autor, faz alusão à Safra (2006, p. 84), quando afirma: “quando uma experiência, além de lembrada, pode se transformar em ato, integra-se ao devir da pessoa e passa a compor o movimento de constituição de uma existência”.

Furlanetto (2011) destaca que, ao se entrar em contato com suas experiências, que constituem suas Matrizes Pedagógicas, os docentes vão trazendo para perto os discursos e as práticas, esquecem as teorias e os discursos vazios e buscam os que podem testemunhar trajetórias, a singularidade de cada professor, o que o constitui como docente. Furlanetto (2010. p.95) ressalta que formador docente necessita entender a aprendizagem

docente: “Pesquisas a respeito da aprendizagem de adultos têm ressaltado que o mundo contemporâneo transformou a concepção de adulto [...]”.

Atualmente, a aprendizagem, antes vista como essencial na infância e na adolescência, passa a ser fundamental também na idade adulta. Para elaborar sua teoria sobre identidade docente e formação de professores, a autora se utiliza de conhecimentos da psicologia analítica e, por várias vezes, recorre aos conhecimentos de Jung, que alerta:

o adulto é conservador. Ele não se transforma caso não seja provocado por algo que o desloque de sua zona de conforto. Ademais, para que o adulto aprenda, ele precisa sentir necessidade e desejo. O crescimento ocorre quando o adulto se vê frente a acontecimentos que o obrigam a se desapegar de maneiras antigas de pensar e de olhar a realidade e o fazem abrir para novas possibilidades de pensar e agir (Furlanetto, 2009, p. 96).

A autora arremata seu pensamento sobre a formação do professor, o adulto em transformação, com base nos estudos de Jung e reflete:

Aprender implica entregar-se ao fluxo da vida, que dá e tira. Dessa forma, a aprendizagem não significa somente a vivência do acrescentar. As aprendizagens mais profundas dizem respeito a (trans)formar e, para que seja possível, é necessário abrir mão do que pesa, aprisiona e impede que a vida siga seu curso (Furlanetto, 2009, p. 96).

Como resposta à pergunta “Como pensar a formação de professores”, Furlanetto esclarece:

Para essa pergunta, ainda não há uma resposta definitiva. Podem-se apenas fazer aproximações. Com base no caminho percorrido, é possível dizer que todo processo de formação traduz-se em processo de trans(formação) o que implica no processo de expansão da consciência, que ocorre, pois, com base na articulação de dois movimentos, quais sejam, o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura e natureza). [...] o professor, para que ele se disponibilize pensar em novas formas de exercer a docência, convém que esteja aberto para si mesmo, para a compreensão de sua história, de sua maneira de encarar a vida, enfim, de como suas matrizes pedagógicas foram construídas (Furlanetto, 2010, p. 98).

O professor precisa perceber que é fruto de sua história e de sua cultura e que as respostas que dá a vida vêm de raízes profundas da constituição de seu ser, que, segundo Furlanetto (2010, p. 99), inicia-se um “processo que implica desligamento de maneiras inconscientes de encarar a vida e de (re)ligamento à dança da vida”. Desse modo, o professor torna-se capaz de escolher e selecionar conhecimentos que respondam as suas necessidades, não se utilizando de conteúdos disciplinares e pedagógicos “como

consumidor de novas tendências, mas como alguém capaz de dialogar com quem já explorou os territórios que necessita conhecer para dar conta dos desafios impostos pela docência” (Furlanetto, 2010, p. 99). Portanto, nos processos identitários, as experiências de formação são constituintes da trajetória profissional e do ser professor.

2.2.6 Formação de professores da Rede Municipal de Fortaleza

O processo formativo para os docentes é ofertado, sistematicamente pela Rede Municipal de Fortaleza, desde 2014, “como forma de garantir o aperfeiçoamento e a valorização profissional dos servidores e a melhoria da qualidade da educação municipal” (Fortaleza, 2024). A Portaria nº 204/2014 (Anexo 2), orientada pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, “estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo em vista que a mesma é uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais” (Fortaleza, 2024).

A Formação Continuada faz parte da rotina dos professores/as e está integrada no horário de planejamento docente (1/3 (um terço) da carga horária do professor/a é destinado a atividades sem interação com o aluno, distribuído em ações pedagógicas, entre as quais, a formação continuada é parte essencial). Aos professores, é orientado que devem participar, integralmente, das formações ofertadas, devido à relevância da formação continuada para a efetivação de uma prática pedagógica qualificada e que suas frequências são somadas e constam em certificações que vão ocasionar promoção de nível e valorização salarial no Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS) do Município de Fortaleza para o ambiente de Especialidade Educação.

Os principais objetivos da formação ofertada pela SME são: apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza; promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem; apresentar ferramentas de inovação tecnológica; e favorecer trocas de experiências entre os pares (Fortaleza, 2024). A formação ofertada pela SME tem calendário mensal para o Ensino Fundamental, atendendo dia específico conforme série que o professor atua (para Anos Iniciais) e de acordo com o componente curricular (para Anos Finais) e acontece em dois momentos: Formação nos polos e Formação no contexto da escola.

A formação em polo reúne professores por grupo dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais em seu dia específico, em local próprio e já estabelecido para essas formações, que

são desenvolvidas tendo como “eixo norteador a integração entre teoria e prática, a partir de tecnologias digitais e metodologias ativas, bem como de ciclo de aprendizagens vivenciais, respondendo às necessidades do cotidiano escolar” (Fortaleza, 2024). Cada grupo tem um formador que media, ao longo do ano, o processo formativo, visando:

fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas (Fortaleza, 2024).

A formação em contexto acontece no ambiente escolar, proporcionando reflexão sobre a prática dos professores, garantindo a troca de informações e a unidade entre pares do ano escolar e/ou componente curricular e a articulação entre teoria e prática. O coordenador pedagógico atua como agente articulador, formador e transformador, já tendo, também, recebido formação, com orientações para a realização da formação em contexto, além de conteúdos específicos para sua própria formação continuada. A formação em contexto,

possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. À vista disso, a formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar.

[...] objetiva fortalecer o ensino e a aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos — bem como o processo de aprendizagem destes —, refletir acerca do planejamento, da organização e da gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem) e tornar a família parceira do processo de aprendizagem (Fortaleza, 2024, p 32).

A SME orienta que outros encontros de formação em contexto podem ocorrer na escola, além dos definidos pela Secretaria, caso se faça necessário, para diálogo sobre o dia a dia da prática escola, e esclarece que a formação em contexto não se trata de uma ação a mais para a escola executar, ela deve ser compreendida como parte do processo de tomada de decisão sobre a forma de agir e de “conhecerem aprofundadamente a realidade dos alunos e da escola e socializarem as especificidades das turmas em que lecionam, por isso, o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenadores/supervisores” (Fortaleza, 2024, p.).

O coordenador pedagógico também tem seus momentos de formação continuada, que se fazem necessários “pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere a seus efeitos na aprendizagem” (Fortaleza, 2024), com carga horária maior que a do professor. Isso para que seja possível contemplar estudos sobre gestão escolar, orientações para o trabalho pedagógico, metodológico, didático, para que o coordenador possa auxiliar os docentes a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. As ações visam,

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

Essas informações foram baseadas nas orientações para a Formação de professores da rede municipal de Fortaleza que se encontra, na íntegra, no Anexo 1 dessa dissertação.

2.2.7 Rede Municipal de Educação de Fortaleza – Lócus da formação continuada dos professores

Fortaleza é a capital do estado do Ceará, situada em zona praiana, no Nordeste do Brasil, com uma área total de 312,353 quilômetros quadrados, com população de 2,687 milhões. É considerada a 5ª cidade mais populosa do Brasil, segundo o censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade é detentora de R\$ 73,43 bilhões (37,68%) do Produto Interno Bruto (PIB) do estado, o que a leva a ser considerada a maior cidade do nordeste brasileiro, conforme o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) 2020, tem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,754. No entanto, “Ao passo que o município avança no crescimento econômico, a desigualdade de renda aumenta, o que traz o título de quinta capital mais desigual do país” (Fortaleza, 2024, p 16).

Para uma capital tão desigual, é necessário um plano econômico-social-educacional de muitos e importantes desafios, que busque a redução das desigualdades.

Na Educação, “a equidade na realização do currículo busca a redução das desigualdades de aprendizagem” (Fortaleza, 2024, p 17), buscando proporcionar, através da educação, que as desigualdades sociais venham a ser dirimidas. Fortaleza é composta por 121 bairros, dividida territorial e administrativamente em 12 subprefeituras, as Secretarias Regionais (SER) (Portal Fortaleza 2040).

As unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino são distribuídas em seis Distritos de Educação (DE) vinculados a 12 Secretarias Regionais, conforme o bairro de localização. A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza é responsável por 581 escolas, 9.208 turmas na Educação Básica, sendo 3.041 da Educação Infantil, 3.557 de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2367 de Anos Finais e 243 da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. O número de matrícula está descrito no Quadro 8.

Quadro 8 - Número de matrículas da Rede Municipal de Fortaleza em 2024

NÍVEL / MODALIDADE	TEMPO PARCIAL	TEMPO INTEGRAL	TOTAL
Educação Infantil	34.627	21.638	56.265
Ensino Fundamental Anos Iniciais	93.744	58.475	152.219
Ensino Fundamental Anos Finais	82.377	35.269	117.646
Educação De Jovens E Adultos	6.722	-----	6.722
Educação Especial	11.522	-----	11.522

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SME.

Para desenvolver o trabalho educativo nas escolas, a rede conta com 9.434 docentes, sendo 3.799 professores para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2.733 para os Anos Finais. Na Educação Infantil, entre creche e pré-escolas, a Rede possui 4.120 docentes em classes comuns da Educação Especial; no total, atuam 7.714 docentes. Com relação à situação funcional, a Rede possui 5.186 professores concursados e todos os demais em contratos de atuação temporária. No Censo Escolar Nacional, realizado em 2023, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza apresentou alguns destaques positivos para o processo educacional de fortaleza, segundo dados divulgados pela SME:

- 1ª capital em cobertura no atendimento em Ensino Fundamental
- 4ª maior rede do Brasil em número de matrículas e 1ª do Nordeste
- 1ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em cobertura no atendimento em Tempo Integral
- 2º lugar no país em números absolutos no segmento de jornada ampliada
- 3ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva
- 1ª capital do Nordeste em matrículas na Educação Infantil.¹⁰

¹⁰ <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/>

Conforme os documentos analisados, a Secretaria Municipal da Educação tem como objetivo principal: garantir o êxito e a qualidade do ensino de todos os estudantes e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Além de participar das iniciativas nacionais e estaduais de avaliação externa, Fortaleza possui um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). Integra-se, assim, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Para a obtenção dessa qualidade de ensino, a SME tenta garantir o trabalho, também de qualidade, dos educadores, propondo ações estratégicas e sistemáticas de percursos formativos, da aquisição de recursos e de ferramentas pedagógicas. Desse modo, sugere impulsionar as aprendizagens significativas com o desenvolvimento e a consolidação das competências e das habilidades recomendadas para os estudantes em seu nível de ensino.

As ações pedagógicas desenvolvidas para a qualificação da educação vêm demonstrando resultados nos indicadores de Educação e de aprendizagem internos e externos. Fortaleza tem conseguido superar as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC) em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O Quadro 9 traz resultados e projeção dos anos 2007 a 2021.

Quadro 9 - IDEB do Município de Fortaleza

ANOS	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	IDEB	PROJEÇÃO	IDEB	PROJEÇÃO
2007	3,5	3,3	3	2,8
2009	3,9	3,7	3,5	2,9
2011	4,2	4,1	3,6	3,2
2013	4,7	4,4	3,8	3,6
2015	5,4	4,7	4,2	4
2017	6	5	4,7	4,2
2019	6,2	5,2	5,1	4,5
2021	5,9	5,5	5,2	4,8

Fonte: SME, 2023.

Os indicadores da Educação permitem condições, em conjunto com os Indicadores de Aprendizagem, para análise da realidade educacional e promoção de melhorias nas políticas públicas municipais, estaduais e nacionais, mais eficazes e

efetivas, e criação de novas, se assim se fizer necessário. Apesar de os dados do IDEB 2021 conservarem em evidência a Rede Municipal de Ensino no cenário nacional, a avaliação bienal apresenta índices maiores que a projeção, mas, ainda bem menores que a média de aprendizagem estabelecida para promoção de ano escolar da rede de ensino, o que demonstra que muito ainda tem que ser pensado e executado.

Entre os princípios norteadores elencados pela SME para a escola pública de qualidade, está a “Redução das desigualdades de aprendizagem”, que defende a possibilidade e o direito que todo estudante tem de aprender. Sugere, para isso, a ampliação das condições de aprendizagem e o acompanhamento adequado, sugerindo, entre outras estratégias, a ampliação da formação no contexto escolar para docentes e gestores. Outro princípio norteador é a “Articulação formação, currículo e avaliação”, argumentando que é o tripé dessa gestão da educação municipal. Segue transcrição do primeiro item do tripé, a formação de professores:

Compreendemos que uma educação de qualidade perpassa a oportunidade e oferta de espaços e ações formativas aos professores e gestores da Educação Básica. Na rede municipal, atuamos em diversas frentes formativas, tais como: formação em contexto, formação de gestores, formação externa, formação continuada e em serviço executada pela Academia do Professor, dentre outros espaços institucionais, ampliando as possibilidades formativas e dando visibilidade ao trabalho docente. Nesse sentido, temos diversos projetos como “Professor Autor”, “Observatório da Educação”, “Professor sem fronteiras”, entre outros, que potencializam a relação docência e pesquisa, ampliando os espaços formativos e de atuação do docente, e promovendo a publicização de boas práticas à nível de rede (Fortaleza, 2024, p. 36).

Essa amostra transcrita sobre os princípios para a escola pública de qualidade da Secretaria Municipal da Educação demonstra a importância que a SME deposita na formação de professores. A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza há muitos anos afirma o valor da formação contínua do professor e, em 2014, iniciou o trabalho sistemático de Formação de Professores. A análise dessa pesquisa resultará em avaliação sobre a qualidade das formações da rede municipal de Fortaleza e a potência para a melhoria do desempenho docente.

3 METODOLOGIA

Toda pesquisa pressupõe um levantamento de dados. Quanto mais dados e quanto mais variadas as fontes, maior é a abrangência dada a pesquisa. Para a realização de uma investigação científica se faz necessário que exista um método. Para Marconi e Lakatos (2006, p.57), “não existe ciência sem o uso de métodos científicos”. As autoras explicam que “o método científico é o que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (2006, p. 83). Bardin (2016), por sua vez, ao iniciar sua definição sobre a importância metodológica na análise de conteúdo afirma que,

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não «à ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. 'É igualmente «tornar-se desconfiado» relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do «construído» (Bardin, 2016, p. 28).

Nesta dissertação, para que seja possível o alcance dos objetivos propostos, obedecendo um caráter científico, optou-se pela utilização de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, descritiva, com procedimento de análise documental. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa coaduna “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Entende-se, portanto, que a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos não quantificados, focando na interpretação, compreensão e explicação de relações, fatos do social etc.

Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador pode usar vários procedimentos, entre eles, a análise documental, que permite o uso de diversos métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, recorrendo a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002).

Para a pesquisa documental, os documentos podem ser atuais ou históricos, mas devem ser de primeira mão, ou seja, para a pesquisa, é necessário a análise dos documentos que ainda não receberam tratamento analítico, que não passaram por análise e sistematização. Cabe ao pesquisador buscar, selecionar e analisar os documentos que serão o suporte para os estudos, para a construção de uma base sólida para as investigações e para a busca da resposta ao problema da pesquisa. Para a fidedignidade da análise, o pesquisador necessita da capacidade adequada para a seleção, tratamento e interpretação dos dados documentais. A incrementação significativa dos dados escolhidos será a contribuição da pesquisa para a ciência.

Gatti (2007, p. 20) corrobora com a lógica da contribuição com a ciência ao afirmar que se deve “[...] elaborar um conjunto estruturado de conhecimento que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela [...]”. Essa sua afirmação também pode dar ênfase ao olhar do pesquisador quando examina um documento. Significa o olhar de quem vê, analisa, estuda e de quem usa de determinados recursos tecnológicos “para produzir novos documentos” Gatti (2007, p. 20). Neste sentido, Cellard (2008), conclui com a explicação de que o documento “tagarela”, pois possibilita experiências subjetivas individuais que nos proporcionam ouvir, ver, sentir, ler dentro de uma realidade histórico-social, que vão além da simples leitura corriqueira, ou, até mesmo, analítica, de documentos.

3.1 Instrumentais da pesquisa

Para o *corpus* documental desta pesquisa, foram utilizados fontes primárias, documentos nacionais, que normatizam a formação de professores no Brasil, como LDB, PCNs¹¹, BNCC, PNE, BNC-formação; documentos estaduais, como o DCRC; documentos municipais, como o DCRFor, PME, Portaria 204/2014 - Formação continuada de professores, orientações e Guias da Rede Municipal de Educação, além de documentos de Avaliação e Planejamentos das Metodologias para a aplicação das formações continuadas de professores da Rede Municipal de Fortaleza.

São documentos que se propõem a contemplar o objetivo geral da pesquisa: verificar a contribuição efetiva das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais na formação continuada de professores para a melhoria de qualidade dos processos de ensino

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; e também os objetivos secundários: a) Identificar se as diretrizes e orientações da proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza seguem documentos oficiais propostos pelo MEC; b) Analisar o processo de formação continuada docente de Fortaleza, proposto pela SME, em sua contribuição na melhoria de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem educacional; c) Averiguar os processos avaliativos das formações continuadas dos professores como comprobatórios do nível de satisfação dos docentes para elevação de nível teórico-prático em seu desenvolvimento profissional.

Para contemplar o primeiro objetivo específico, foram selecionados, analisados e interpretados os seguintes documentos oficiais propostos pelo MEC: LDB, PCNs, PNE, PME, BNC-Formação Continuada, Portaria 204/2014 - Formação continuada de professores SME, orientações e Guias da Rede Municipal de Educação. Os documentos analisados e interpretados na consecução do segundo objetivo específico foram a BNCC, DCRC, DCRFor, Portaria 204/2014 - Formação continuada de professores SME, Orientações e Guias da Rede Municipal de Educação, além de documentos de avaliação e planejamento das metodologias para a aplicação das formações continuadas de professores da rede municipal de Fortaleza.

Para alcançar o terceiro objetivo específico, foram analisados documentos que também colaboraram com o objetivo de pesquisa anterior: planejamento das metodologias para a aplicação das formações continuadas e os resultados oficiais das avaliações dos formadores, realizadas pelos professores da Rede Municipal de Fortaleza. Desse modo, os documentos foram separados após uma leitura flutuante que, segundo Bardin (2016, p. 183), constitui “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material”.

Os dados foram tratados por meio das orientações de Bardin (2016), em sua obra “Análise de Conteúdo”. O autor recomenda usar a técnica de pesquisa “Análise de conteúdo”, nas três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Após a leitura inicial e a constatação da existência de diretrizes, orientações e avaliações relacionadas ao tema da pesquisa, com uma leitura mais aprofundada, foram selecionados os documentos que serão analisados. Estes estão descritos no Quadro 10, dos documentos oficiais que constituem a legislação nas três instâncias: federal, estadual e municipal:

Quadro 10 - Quadro de documentos oficiais

DOCUMENTO	FONTE	ASSUNTO	SIGNIFICÂNCIA
LDB 9394 / 96	MEC	Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira	Primeira lei institucionalizando a formação para o professor
DCN	MEC	Diretrizes curriculares para a educação nacional	Diretrizes para educação pública nacional/ valorização do professor
BNCC	MEC – participação social	Base referencial para a educação nacional	Qualidade da educação pública nacional com base em competências
PNE	MEC – participação social	Metas e estratégias para a educação pública nacional	Qualidade da educação pública nacional
BNC-Formação	MEC	Diretrizes para as formações de professores	Obrigatoriedade e valorização da formação de professores
DCRC	SEDUC participação social	Documento referencial curricular para as escolas do Ceará	Orientações educativas com especificidades para o estado do Ceará com base em competências
DCRFor	SME participação social	Documento referencial curricular para as escolas do Fortaleza	Orientações educativas com especificidades para o município de Fortaleza com base em competências
PME	PMF / SME participação social	Metas e estratégias para a educação pública municipal	Qualidade da educação pública municipal
Portaria 204/2014 - SME	SME	Diretrizes para as formações de professores e gestores	Definição das diretrizes
Orientações Municipais	SME	Orientações específicas para a rotina escolar	Unidade de rede
Guias Municipais	SME	Diretrizes para a rotina escolar	Unidade de rede
Planejamento Formações – SME	SME	Roteiro metodológico único para execução das formações	Aplicação de formação elaborada por setor especializado/Unidade de rede
Avaliações formadores –SME	SME / DE	Avaliação realizada por modelo cedido pela SME, Cada Distrito é responsável pela execução avaliativa de seus formadores	Análise do desempenho do formador

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Na escolha e seleção dos documentos referenciais que compõem o *corpus* da pesquisa, usamos como critério documentos que fossem relevantes para a formação dos professores. Após essa seleção, iniciamos a etapa de análise de conteúdo. Definida a amostragem do estudo, Minayo *et al.* (1999, p.43) auxilia, quando mostra as fases da

pesquisa. Neste sentido, diz: “[...] A metodologia não somente contempla a fase do plano de pesquisa, como também a definição dos instrumentos e procedimentos para a análise dos dados”.

3.2 Categorias da Pesquisa

Prosseguindo, assim, nas fases como apresentadas, cada um dos documentos deverá ser explorado, analisado, categorizado, fazendo inferências, comparando com informações de fontes oficiais para dar início a interpretação com direcionamento às conclusões e à confirmação da resposta ao questionamento inicial. Logo após a seleção dos documentos a serem analisados, uma leitura mais profunda confirmou que esses documentos poderiam ser cientificamente colaboradores para o sucesso da pesquisa proposta e já foram realizadas anotações e marcações, preparando hipóteses. Assim, foi concluída, segundo Bardin (2016), a primeira fase da análise de dados, a Pré-análise.

Para a exploração do material, segunda fase, foram elaborados alguns fichamentos classificatórios, procurando enquadramento em unidades estabelecidas para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa e para a confirmação das categorias previstas, visando, deste modo, a organização dos dados documentais coletados, promovendo a facilitação da interpretação e constatação de resultados.

Nas etapas da Revisão de Literatura a segunda fase se assemelha a Bardin (2016) em sua análise de conteúdo. Assim, ainda na Revisão de Literatura dessa pesquisa, foi reorganizado o material selecionado para a formação de blocos com temáticas semelhantes para reagrupamento em possíveis categorias. As pesquisas foram agrupadas em blocos de publicações associadas por aproximações temáticas.

Com referência à problemática identificada e aos objetivos da pesquisa, as categorias de estudo definem os principais focos de análise da pesquisa e possibilitam estruturação da análise, interpretação detalhada dos dados, implicando na compreensão abrangente do objeto de estudo e fornecem uma base sólida para a análise. Para a constituição das categorias a serem aprofundadas neste estudo, foi realizado o processo de triangulação de dados¹², a princípio, entre os documentos dos diversos entes federativos que compõem o objeto da pesquisa. Posteriormente, entre as pesquisas

¹² “Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais”; com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. Zappellin, Zappellin (2005, p. 246) apud Davidson

selecionadas para a Revisão de Literatura e os documentos oficiais que regulamentam a formação de professores no Brasil.

As categorias selecionadas para fornecer uma base sólida para a análise, interpretações e conclusões para esta dissertação, são: 1. História da educação e da formação de professores no Brasil; 2. Formação continuada de professores, com os subitens i. Formação continuada de professores e os saberes docentes e ii. Formação continuada de professores e sua identidade docente; 3. O formador e a formação de professores; 4. Formação de professores da rede municipal de Fortaleza com o subitem i. Rede Municipal de Educação de Fortaleza – *Lócus* da formação contínua dos professores; 5. Documentos oficiais regulatórios da formação (inicial e continuada) de Professores no Brasil.

Após confirmação das categorias, passa-se à terceira fase, que é a da análise das informações, interpretação, registro de constatações, tratamento dos resultados, inferências. Desse modo, conclui-se as três fases elaboradas por Bardin em sua obra, *Análise de conteúdo* (2016), segue-se para as conclusões e a solução da questão do tema da pesquisa. Após esses procedimentos, é possível que possa trazer contribuição para a ciência e, no caso específico desta pesquisa, para a Formação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

4.1 Análise inicial de dados dos Documentos normatizadores da Formação de Professores no Brasil

Para iniciar a análise dos documentos referenciados na pesquisa “Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental: Percurso Documental do Ministério da Educação – MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza”, é pertinente recordar que a pesquisa documental recorre a fontes primárias, diversificadas, sem tratamentos analíticos (Fonseca, 2002). Para essa pesquisa, foram selecionados diversos documentos sobre formação de professores no Brasil, que são trazidos para estudo sem terem passado por análises e sistematizações. Como suporte para os estudos, Leis, Diretrizes, Resoluções, Relatórios etc., constituíram o *corpus* da pesquisa e, após a análise e tratamento dos dados documentais, apresenta-se resposta ao problema levantado. Passa-se, então, ao início da análise, com documentos classificados por nível dos entes federativos: Federal, Estadual e Municipal.

Quadro 11 – LDB 9393/96 – Federal

LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 9394/96 – LDB 7º Ed – AGOSTO DE 2023 - ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação Art. 62A - 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.
Art. 67 Incisos I, II, III, IV, V	Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – Condições adequadas de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – BNCC – Federal

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
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).	

Introdução	Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores,
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade	Base Nacional Comum Curricular e currículos ... BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação... criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – PNE – Federal

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Vigência 2014-2024	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
Art. 2º Inciso IX Meta 15 Estratégias 1-13	garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. VALORIZAÇÃO
Art. 2º Inciso IX Meta 16 Estratégias 1-16	formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. FORMAÇÃO
Art. 2º Inciso IX Meta 17 Estratégias 1- 4	valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. VALORIZAÇÃO
Art. 2º Inciso IX Meta 18 Estratégias 1- 8	assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. VALORIZAÇÃO
Art. 2º Inciso IX Meta 19 Estratégias 1- 8	assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. VALORIZAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 – DCN Formação – Federal

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
Art. 1º	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.
Art. 1º Parágrafo único	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – DCN Formação Continuada – Federal

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)

UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
CAPÍTULO I DO OBJETO Art. 1º	A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica
Art. 3º incisos I, II, III Parágrafo único	As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.
CAPÍTULO II DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 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.
Art. 5º Inciso IV	As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores: IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a

	partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;
Art. 6º	Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:
Art. 7 Incisos I, II, III, IV, V	A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo ... II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem ... III - Trabalho colaborativo entre pares ... IV - Duração prolongada da formação ... V - Coerência sistêmica ...
Art. 8º	A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.
Art. 9º Incisos I, II, III, IV, V Parágrafo único	Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos
CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA Art. 11	As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores
Art. 12	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.
Art. 13	A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.
Art. 14	A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 – DCRC - Estadual

RESOLUÇÃO Nº 474/2018 FIXA NORMAS COMPLEMENTARES PARA INSTITUIR O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – DCRC	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
Art. 1º § 1º	Fica instituído que, no Estado do Ceará, nos sistemas de ensino estadual e municipais e suas respectivas redes pública e privada, o Documento Curricular Referencial do Ceará, aprovado pelo Plenário do CEE, constituir-se-á documento orientador para a elaboração ou adequação das propostas pedagógicas e dos currículos.
DCRC 1.5. Princípios Norteadores	Sobressai, portanto, a certeza de que a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de viver, fazendo bom

	proveito das situações com que se depara. Alinhados à BNCC, entendemos que esta pessoa deve “saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 – PME – Municipal

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PNE LEI Nº 10.371 DE 24 DE JUNHO DE 2015	
Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal.	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
3.2.3 Objetivos	Desenvolver um processo de formação docente continuada que, integrado ao sistema de acompanhamento pedagógico dê suporte ao trabalho do professor, resultando em práticas exitosas das aprendizagens dos educandos.
3.10 Valorização dos Profissionais da Educação:	Analisados estes aspectos relacionados com a formação docente e o PCCS, vejamos a realidade das condições de trabalho ofertadas, tendo em vista que essas condições cumprem um papel relevante no desempenho dos docentes e, em consequência, na qualidade da educação escolar.
META 2	Garantir aos trabalhadores da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a oportunidade de acesso a cursos de Pós-Graduação, Lato e Stricto Sensu, com cotas anuais financiadas por suas instituições e/ou rede de ensino, beneficiando professores, técnicos, gestores e demais servidores da educação, assegurando 80% do atendimento aos profissionais com exercício em unidade escolar, assegurando aos aprovados em cursos de pós-graduação stricto sensu, licenciamento remunerado para cursá-lo em conformidade com as exigências das instituições de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 – DCRFOR - Municipal

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA DCRFor	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA
Volume 1. Item 3.7	Documento referencial curricular para as escolas do Fortaleza com base em competências. Tripé de atuação da gestão municipal de educação de Fortaleza: Articulação, Formação, Currículo e Avaliação
Volume 1. Item 5.2	Ensino por Competências e Currículo por Competências – Segue orientações da LDB, BNCC, DCRC, DCN Formação e DCN Formação Continuada
Volume 1. Caderno Introdutório	O volume 1, cita mais de 70 vezes a palavra formação, fazendo referências aos docentes e incluem os discentes. Assim, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais deve ser contemplado na formação desses profissionais, de forma que tenham oportunidade de eles também desenvolverem essas competências. É fundamental uma formação docente que compreenda a integralidade do profissional, em articulação com as competências gerais para o desenvolvimento do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 – Formação de professores SME - Municipal

SME ESTABELECE DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES	
UNIDADE DE ARTICULAÇÃO	REFERÊNCIA

PORTARIA 204/2014 –	estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo em vista que a mesma é uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais
Art. 1º - Parágrafo Único	A formação continuada de professores é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação Inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.
Art. 3º	A participação dos profissionais da educação nos eventos de formação continuada oferecidos pela SME será obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao proceder a análise dos dados coletados para a pesquisa, fontes primárias, diversificadas, sem tratamentos analíticos, inicia-se a terceira fase descrita por Bardin (2016), o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A análise contou com a base sólida do suporte referencial teórico trazido nesta pesquisa, que alicerçou a compreensão crítica das leis selecionadas para essa pesquisa documental sobre formação de professores.

4.2 Apresentação dos achados da pesquisa

A pesquisa “A Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental: análise do percurso documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza” precisa ser alicerçada por várias estações para que esse percurso se faça completo e significativo. O início dessa viagem pelos marcos legais que contemplam a formação de professores precisou dar uma parada para investigar a diferença entre formação de professores e formação continuada de professores.

Conceitualmente e de modo popular, a referência feita à formação de professores é aquela que se refere à formação inicial, ao curso de graduação; enquanto a formação continuada é entendida como a que vem depois da graduação. Entretanto, com o decorrer dos anos, os conceitos vão se aprimorando e a formação continuada foi reforçando sua bagagem à medida em que os estudos sobre educação se desenvolviam.

Segundo Gatti (2008, p. 58), criou-se um discurso de necessidade da formação continuada para o “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. Em muitos locais do país, ainda permanece o pouco entendimento sobre qual é a necessidade a que Gatti se refere. Com as inúmeras mudanças em nossa sociedade, citadas no início da pesquisa, pretendeu-se mostrar que o professor necessita estar apto para viver as transformações junto ao aluno sem perder a condição de professor.

Todavia, mesmo com a tentativa de estruturação dos cursos para professores para a Educação Básica, não se pode afirmar que o professor está saindo de sua formação inicial com condições de exercer a prática docente, atuando, com segurança, frente aos desafios cotidianos de seu exercício profissional. Para essa reflexão, Gatti (2010, p. 1375) assegura:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Com base nos estudos dos documentos dessa pesquisa e com a análise realizada sobre a LDB 9394/96, que ratificou uma idealização baseada em aspectos conceituais e operacionais da profissão, pode-se já perceber que ainda é preciso promover mudanças, alterar os currículos das escolas de graduação de professores no sentido de torná-los apto ao desafio docente. As inúmeras alterações da última LDB, com legislações complementares, tornou mais clara a questão na necessidade de se dar continuidade aos estudos do professor durante toda sua vida profissional.

Entretanto, em momentos, a lei parece ofertar a formação em serviço, no *lócus* da escola por ser menos dispendiosa e não por ser um meio de reflexão crítica sobre a experiência: conhecimento e prática. Por outro lado, essa LDB foi responsável por despertar numerosas iniciativas populares para formação de professores, que ajudaram a provocar a promulgação de diversas outras políticas sobre formação e valorização docente.

Em 22 de dezembro de 2017, foi homologada a Resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contendo o “conjunto progressivo de aprendizagens essenciais” que todo aluno/a tem o direito de desenvolver, devendo “ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017).

Por meio de pacto colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC) e órgãos estaduais e municipais responsáveis por normatizar o ensino, foi iniciado o processo de implantação da BNCC nas redes de ensino, já passando a ser estudada pelas secretarias

municipais de educação e escolas. Entretanto, até hoje, a BNCC provoca dúvidas nas redes de ensino, escolas e professores, o que dificulta sua implantação total.

Comentários sobre falta de informações e orientações são constantes, tanto no âmbito acadêmico, quanto na prática escolar, apesar das redes municipais de ensino terem realizado momentos de estudo e formação (a Rede Municipal de Fortaleza é um exemplo desse processo de preparação formativa). Os profissionais das escolas sentem dificuldades em “transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas”. Também fica notório que, entre os desafios da implantação da BNCC, destaca-se a integração de temas relacionados com a realidade e o contexto do aluno ao currículo. Outro parecer negativo é o fato de a BNCC ter sido elaborada sem participação social.

No início do ano de 2018, após o pacto colaborativo, além da implantação da BNCC, as redes de ensino iniciaram a tarefa de (re)elaboração de sua proposta curricular. Assim, em 2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) passa a ser referência estadual para a elaboração ou adequação das propostas pedagógicas das redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas no estado.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Fortaleza, 2024), - entregue ao município de Fortaleza em junho de 2024, resulta das exigências de atualização dos currículos estaduais e municipais apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como documento referência o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). O Documento Curricular apresenta as diretrizes que orientam o planejamento curricular das escolas – “organização, articulação entre conhecimentos, proposições e desenvolvimento de ações e processos avaliativos, constituintes da proposta”.

Diferentemente da elaboração da BNCC, as Diretrizes que se sucedem a níveis estadual e municipal, realizaram consulta pública, embora a resposta a essa consulta, em número de participantes, não foi como o esperado. O DCRC (Ceará, 2019), versão estadual e o DCRFor (Fortaleza, 2024), versão municipal, trazem a mesma orientação da BNCC com relação ao ensino por competências e a linha de apresentação educacional:

[...] 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. (Ceará, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), no Inciso IV, do Artigo 9º, preconiza que cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). Define-se, nesse artigo, que competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversificados e conteúdos curriculares são trabalhados visando, também, o desenvolvimento das competências.

Para justificar a necessidade da educação ser desenvolvida por competência e habilidades, o DCRC recorre ao conceito de educação integral, que reconhece a necessidade de o indivíduo estar preparado para enfrentar desafios e incertezas da realidade, de hoje e do amanhã, considerando a rápida evolução da sociedade (Ceará, 2019). Sobressai, portanto, a certeza de que a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de viver, fazendo bom proveito das situações com que se depara. Alinhados à BNCC, entendemos que esta pessoa deve “saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”(Brasil, 2018), o que requer:

muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Seguindo a orientação do desenvolvimento por competências para a educação do estudante, o DCRFor (Fortaleza, 2024) traz o ensino por competências e o currículo por competências. Compreendendo competência como a “capacidade de utilizar conhecimentos de forma articulada e integrada para agir diante de uma situação ou problema, obtendo resultados desejáveis” (Fortaleza, 2024). E explicita,

O ensino por competências envolve a realização de atividades adequadas ao desenvolvimento de conteúdos diversos - conceituais, procedimentais e atitudinais, que ampliem a capacidade de ação, reflexão, resolução de problemas e de avaliação, entre outras situações de aprendizagem [...] Os currículos voltados para o desenvolvimento de competências demandam mudança de paradigma, da organização dos saberes que estão estruturados de forma compartimentada e isolada, para outra forma que proponha a

comunicação e integração de saberes, provocando a integração da ação docente e de seus saberes (Fortaleza, 2024, p. 51).

Todavia, indo de encontro a todas as diretrizes normativas para o desenvolvimento curricular, que têm como princípio o desenvolvimento de competências, existe uma corrente de educadores que levanta questionamentos sobre a validade da proposta baseados na premissa de que é ancorada em “princípios meramente técnicos e aplicacionistas e desconsidera o professor como um profissional crítico, destituindo a sua formação de um caráter político, social estético e intercultural” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1031). Desse modo, o detalhamento de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos em cada uma das etapas/ano escolar não dá oportunidade ao professor para autonomia e nem promove a diversidade cultural do amplo espaço territorial brasileiro, apresentando-se como documentos fechados, que visam representar e reproduzir grandes sistemas capitalistas mundiais.

Entretanto, o maior questionamento sobre a validação da proposta do uso de desenvolvimento de competências para o ensino e o currículo, ainda é sobre a questão da pouca ou nenhuma consulta pública, o que torna os documentos orientadores de prática sem referências históricas e vistos como um receituário de intromissão de habilidades e competências originadas do praticismo bancário, que não ocasiona desenvolvimento social ao estudante. Diante de um cenário de insatisfação, acentuado pela BNCC, foi formulada e promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). O artigo 2º resume o previsto da resolução

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p.2).

De modo abrangente, a BNC-Formação é uma tentativa de direcionar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as políticas constituintes da formação de professores, assegurando que as diretrizes previstas na BNCC possam ser trabalhadas a partir das competências profissionais docentes adquiridas. Apesar de trazer

obrigatoriedade e valorização da formação de professores, para a análise de muitos estudiosos, a Resolução provoca um retrocesso, pois propõe a organização dos cursos de formação de professores por meio de um currículo mínimo reducionista, que provoca padronização dos cursos de professores no Brasil, visão instrumental de docência, reduzindo criatividade, autonomia e flexibilidade do futuro profissional.

A BNC-Formação também tem sido amplamente contestada por vários pesquisadores, dentre os quais, Mascarenhas e Franco (2021, p. 1020) afirmam que essa é uma das políticas públicas elaboradas de forma não participativa, trazem “a intenção de desautonomização e desautorização dos professores”, transformando os docentes em pessoas de pouca crítica, reprodutores de ideias, orientações e métodos que lhes chegam e se acostumam a não tomar decisões na escola, individual ou coletivamente. Dessa forma, o professor, cada vez mais, deixa de ter autonomia profissional, o que vai “produzindo o distanciamento continuado entre o pensar e o fazer; entre o educativo e o pedagógico”. Outra avaliação negativa sobre a criação da BNC-Formação, origina-se do fato de ela ter sido criada tendo como referência única a BNCC, invertendo a lógica do processo de formação e excluindo a educação em sua dimensão histórica e social da educação.

Em 27 de outubro de 2020, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, 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. Baseada em três dimensões para nortear a formação inicial e continuada (dimensões que já constam na Resolução da BNC- Formação Inicial) dos professores de todo país. O Art. 4º define que as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, integram-se e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

A BNC-Formação Continuada, em seu Artigo 13, traz uma expectativa positiva para os professores quando define que a

[...] Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB”.

Em muitos outros artigos, entendida como componente essencial da sua profissionalização, reconhece os professores como os “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos”. Contudo, críticas ainda surgem com relação a BNC-Formação continuada, pois apontam falta de valorização, de condições adequadas de trabalho e de salário adequado.

As avaliações negativas, apresentadas nesta pesquisa, relacionada a BNC Formação são também direcionadas a BNC-Formação Continuada, dentre outras. Um questionamento tem surgido na prática da escola pelos docentes, que é sobre a intenção de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do estudante, delineado pelas competências e medido pelos exames de larga escala. É passível de entendimento, ainda, a ideia que o sucesso é produto do compromisso do professor, com seu trabalho em desenvolver as competências dos estudantes – se o professor tem compromisso, o aluno tem sucesso de aprendizagem, culpabilizando, como único responsável pelo insucesso do aluno, o professor.

A análise comparativa entre as produções selecionadas na revisão de literatura desta dissertação, após seguidos os passos definidos para sua elaboração, demonstra que os autores, em suas considerações finais, ressaltam que a formação continuada dos professores no *locus*, das diversas pesquisas, não atinge os objetivos definidos pela BNC-Formação Continuada. Nos resultados, de modo geral, é ressaltado que as formações que subsidiaram as pesquisas, pouco atendem à proposta de resignificação da prática pedagógica docente por motivos diversos: modelo cartesiano, não é ofertada a todos os componentes curriculares, alguns professores não têm compromisso com a educação formativa, as redes de ensino e escolas não ofertam formação continuada condizentes com a proposta da BNC-Formação Continuada etc. A formação no contexto da escola é analisada como de maior impacto para a contribuição da prática do professor. Entretanto, todos as produções analisadas trazem a confirmação da importância e da necessidade de aprimoração da oferta das formações continuadas aos docentes.

A Portaria nº 204/2014 – SME, que estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, segue as orientações dos documentos anteriores e dá continuidade ao desenvolvimento de competências específicas e se refere às três dimensões fundamentais, segundo os documentos normatizadores, “substanciais na ação docente no que concerne à Educação Básica” (Fortaleza, 2024). Assim,

A formação da Rede, corroborando com os documentos orientadores da educação e com o favorecimento do pleno desenvolvimento dos estudantes, segundo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), desenvolve três dimensões substanciais na ação docente no que concerne à Educação Básica: a) conhecimento profissional: conhecer os estudantes e como eles aprendem, conhecer o conteúdo e como ensiná-lo; b) prática profissional: planejar e viabilizar estratégias para tornar o ensino e a aprendizagem efetivos, criar e manter ambientes de aprendizagem solidários e seguros, avaliar, dar devolutivas e registrar a aprendizagem dos alunos; c) engajamento profissional: engajar-se na aprendizagem profissional e engajar-se profissionalmente com alunos, famílias e comunidade escolar. Isso requer do professor, sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global. (Fortaleza, 2024).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constitui o arcabouço legal a partir do qual se delineiam as políticas educacionais em todo o território; O Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para a formação inicial e continuada dos professores, orienta a distribuição de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, bem como estabelece parâmetros de qualidade e financiamento para a Educação Básica.

Em âmbito federal, o MEC emite orientações que servem de base para estados e municípios adaptarem suas políticas locais de formação (define diretrizes e programas). Em âmbito estadual, são elaborados Planos Estaduais de Educação alinhados ao PNE, definindo prioridades e articulando as redes municipais sob orientação conjunta. Também podem oferecer programas de formação continuada próprios ou em regime de colaboração com as prefeituras, visando atender especificidades regionais.

Em âmbito municipal, no caso de Fortaleza, a Secretaria Municipal da Educação (SME) constrói e implementa seu Plano Municipal de Educação (PME), que deve estar em consonância com as diretrizes federais e estaduais, mas, ao mesmo tempo, contemplar as particularidades locais (recursos, infraestrutura, perfil socioeconômico dos estudantes e dos professores). As formações continuadas ofertadas pela SME, portanto, resultam de adaptações das políticas nacionais às demandas e realidades educacionais do município, contando com a colaboração ou supervisão do estado e do MEC em determinados programas.

Até aqui, vemos que a caminhada sobre a formação continuada de professores do MEC à Rede Municipal de Fortaleza está se desenvolvendo e os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa estão ganhando estrada. Veja-se os objetivos secundários: a) Identificar se as diretrizes e orientações da proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza seguem documentos oficiais propostos

pelo MEC; b) Analisar o processo de formação continuada docente proposto pela SME de Fortaleza em sua contribuição na melhoria de qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem educacional; c) Averiguar os processos avaliativos das formações continuadas dos professores como comprobatórios do nível de satisfação dos docentes para elevação de nível teórico-prático em seu desenvolvimento profissional.

Nesse percurso dissertativo sobre a formação continuada dos professores, chega-se à SME Fortaleza. Nas “Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2024”, da Rede Municipal de Educação, estão as orientações para a formação de professores. A Portaria nº 204/2014 (Anexo 2) estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (professores e coordenadores pedagógicos) e as “Orientações para a Formação de Professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza” definem tipos (momentos diferenciados) de formação continuada; tempo remunerado do professor, sem regência de sala, para a formação.

Além da obrigatoriedade da frequência dos professores aos momentos formativos (com certificado de comparecimento, que é aproveitado para promoção e consequente remuneração frente ao Plano de Cargos, Carreiras e Salário – PCCS do Município de Fortaleza para o ambiente de Especialidade Educação), informam sobre a formação recebida pelo formador dos professores etc. Os documentos trazem referência ao objetivo de

apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem, apresentar ferramentas de inovação tecnológica e favorecer trocas de experiências entre os pares (Fortaleza, 2014).

A proposta da formação docente da SME Fortaleza é, hoje, muito bem recebida pela grande maioria dos professores, conforme demonstrado nas avaliações (Anexo 5). A pouca divulgação da Portaria nº 204/2014, assim como a não divulgação detalhada das formações recebidas pelos formadores de professores, contribui negativamente para o conhecimento e entendimento do processo de Formação da Rede Municipal.

Os momentos diferenciados, Formação nos polos e Formação no contexto da escola, possibilitam a consecução dos objetivos pretendidos. A formação em polos é o “momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo

ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes” (Fortaleza, 2024). A Formação no contexto da escola,

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

Os coordenadores pedagógicos, responsáveis pela condução da formação no contexto da escola, reconhecem a importância e o aproveitamento das formações em contexto para a prática docente, mas avaliam a dificuldades para realizá-las, devido ao acúmulo de tarefas destinadas à coordenação pedagógica das escolas. As formações em contexto, conduzidas pelo coordenador, precisam ser realizadas em todos os dias da semana para que todos os professores sejam contemplados nos seus variados horários de planejamento.

Na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, em sua sede, funciona a Célula de Formação de Professores (CEFOP), subordinada à Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF). A CEFOP é responsável pelo processo de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos em todos os 6 (seis) Distritos de Educação da Rede. Nessa Coordenadoria, todo o planejamento das formações é executado por uma equipe de formadores graduados em Pedagogia e em diversos componentes curriculares e professores efetivos da Rede.

A equipe é composta, após seleção realizada pelos coordenadores da célula, e realiza todo o planejamento das formações de professores e coordenadores pedagógicos executada na rede. O planejamento é apresentado aos formadores que irão repassar aos docentes para análise e possíveis sugestões. Como pode ser constatado nos Anexos 3 e 4 deste trabalho dissertativo, a orientação é detalhada e a metodologia segue padrão bem rígido para a execução. A definição dessa rigidez na metodologia tem o respaldo da Coordenadoria do Ensino Fundamental, para que, em toda a Rede Municipal, as formações tenham as mesmas características, conteúdos, programas, metodologias, não sendo diferenciadas “de acordo com o formador”, mantendo os professores com a mesma orientação, considerando que são membros de uma mesma rede de ensino e “visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria de qualidade da educação municipal” (Fortaleza, 2014).

Essa orientação metodológica pode ser considerada positiva ao se falar de características da rede de ensino, também para que possa favorecer o deslocamento dos docentes pelos diversos Distritos de Educação, levando a bagagem formativa recebida, considerando que os formadores são diferenciados em cada um dos Distritos. Entretanto, questiona-se a autonomia, a criatividade e a flexibilidade necessárias para um formador de professores em seu desempenho como profissional crítico, competente, protagonista. Esse formador não pode correr o risco de tornar-se passivo intelectual e apenas reproduzidor de ensinamentos de uma realidade revestida por modelos educacionais ultrapassados.

Outro documento que compõe os instrumentais para a análise desta pesquisa sobre formações continuadas de professores é o consolidado das avaliações das formações de polo, respondidas pelos professores participantes. Essas avaliações são consolidadas, mas não recebem tratamento. A consolidação é realizada para efeito de análises dos formadores e da Célula de Formação de Professores para contribuir com o planejamento das formações, dirimindo os possíveis pontos de atenção e servindo de base para a elaboração das futuras formações.

Ao término de cada formação em polo, executada pelos formadores de professores e na formação em contexto escolar, pelo coordenador pedagógico, é solicitada uma avaliação a ser realizada pelos professores. A avaliação segue modelo padronizado para a Rede e, nas formações de Polo, o professor avalia: 1. seu próprio desempenho na formação, 2. os conteúdos e materiais dos módulos formativos e 3. a atuação do formador/a. Cada um desses itens é subdividido em vários subitens. Ainda na avaliação em polos, o professor é solicitado a escrever os aspectos considerados positivos, as sugestões para aperfeiçoamento e os pontos de atenção que devem ser destacados. A cultura de avaliação é bem importante e considerada valiosa pelos docentes, que oferecem ótimas contribuições à formação proposta pela equipe da SME. Uma amostra de consolidados de avaliações em Língua Portuguesa e em Matemática de algumas séries de escolas do Distrito de Educação 2 constituem o Anexo 5 dessa dissertação.

A formação em contexto, orientada pelo coordenador/a pedagógico, também exige avaliação. As escolas recebem um formulário com vários itens para serem avaliados pelos professores, a seguir, o Coordenador complementa o formulário e encaminha ao Distrito, que, por sua vez, faz o consolidado de todas as escolas, analisa, elabora um relatório sobre as avaliações das escolas e envia à CEFOP para a análise final. O anexo 6 é um resumo do consolidado dos formulários/relatório.

Em linhas gerais, a análise das avaliações dos professores sobre as formações em polo é classificada como muito boa, atingindo índice médio entre 80 e 90%, no grau de muito satisfeito, chegando, em quase todas as avaliações, a 100% de satisfação ou muita satisfação. O índice que os professores avaliam com um pouco menos de satisfação é referente à própria participação nas formações. As descrições de pontos positivos, sugestões e pontos de atenção das formações em polo (transcritas nas avaliações com a fidelidade que o professor analisou) comprovam esse grau de satisfação com relação as formações ofertadas pela SME.

A formação no contexto da escola não é avaliada quantitativamente, não apresentando percentuais, mas as descrições dos professores e coordenadores também são comprovantes do grau de satisfação dos docentes, principalmente, quando os pontos de atenção relatados são sobre a dificuldade do coordenador pedagógico em reunir o grupo em um momento único. Não são descritas avaliações negativas em relação a temas, conteúdos ou consecução de objetivos.

Com a análise das avaliações formativas, contempla-se o terceiro objetivo secundário e tem-se material de pesquisa e análise suficientes para a organização de conclusões sobre o tema da dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inúmeras transformações do mundo contemporâneo, que impulsionam para a constituição de novas verdades, têm exigido transformações do pensamento humano para a adaptação dessas novas verdades do conhecimento, do saber, em forma de paradigmas que aceleram as mudanças, também na organização escolar. Para caminhar com essas mudanças, faz-se necessário que o professor também se adapte ao novo perfil de educação. Isso exige do professor um preparo que a escola, as redes de ensino, com suas políticas públicas, podem ofertar, também, com novos modelos de formações continuadas.

A pesquisa, intitulada “Formação Continuada de Professores do ensino Fundamental: Análise do Percurso Documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza”, surgiu de inquietações e incertezas sobre resultados de aprendizagem e da necessidade de compreender como a proposta de formação continuada para professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza têm contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos/as da Rede Municipal de Fortaleza.

A presente pesquisa buscou compreender em que medida as políticas públicas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza, normatizadas pelos marcos legais nacionais, estaduais e municipais, incidem na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Na intenção de buscar respostas e de orientar as buscas investigativas, a partir da questão norteadora, foi delineado o objetivo principal de verificar se as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para formação continuada de professores estão contribuindo, efetivamente, para a melhoria na qualidade dos processos ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Para tanto, analisamos, inicialmente, a trajetória histórica da educação e da formação de professores no Brasil, destacando como as práticas formativas, derivadas das políticas públicas, estiveram vinculadas a diferentes contextos políticos, sociais e econômicos, que influenciaram a consolidação de políticas educativas e de programas de formação continuada ao longo do tempo. Percebe-se, desse modo, que, na história da educação e da formação de professores do Brasil, foi evidenciado que a trajetória formativa de professores, desde o período imperial até os dias atuais, vem sendo marcada por constantes reformulações. Inclusive, apesar das constantes estruturações dos cursos

de formação inicial de professores para a Educação Básica, o docente não sai de sua graduação preparado para exercer sua função primeira, que é ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Após estudos relativos a essa pesquisa, conclui-se que a formação de professores precisa, ainda, de reestruturações importantes e urgentes nos cursos de pedagogia e licenciatura, no aperfeiçoamento dos currículos e nas próprias estruturas institucionais formativas para preparar o professor, em sua formação inicial, para exercer, com segurança, sua profissão frente aos desafios cotidianos. Segundo Tardif, é na formação profissional para o magistério que o professor vai adquirir o “saber da formação profissional” e estará apto ao saber-fazer legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. (Tardif, 2009, p. 38).

Ao focar na formação continuada de professores, constatou-se que ela se configura não apenas como uma exigência legal e institucional, mas, também, como um processo indispensável de desenvolvimento profissional, tendo em vista a dinamicidade do saber, o avanço das tecnologias da informação e comunicação, além das mudanças nos perfis e nas necessidades dos estudantes.

A formação contínua, desse modo, deve articular-se aos contextos de prática docente, promovendo a reflexão crítica sobre o exercício profissional, a adoção de metodologias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem efetiva dos alunos, mas, principalmente, que favoreçam a seus alunos a aprendizagem de refletir, pensar, criticar, construir conceitos, ressignificar a visão de mundo e agir frente as constantes transformações da contemporaneidade. Para isso, o professor deve, primeiro, aprender a ressignificar seu mundo, sua profissão docente.

Neste sentido, precisa aprender a ser professor e a formação continuada pode contribuir para a formação desse novo perfil de professor. Destaca-se nesse caso os saberes que Tardif denominou como “saberes disciplinares e curriculares”, saberes dos diversos campos do conhecimento produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, administrados pela comunidade científica e tem relação ao modo como as instituições escolares definem o que os professores vão transmitir e como vão aplicar esses conhecimentos aos estudantes. Saberes adquiridos em formações continuadas, programas, livros didáticos, socialização nas instituições de professores etc. (Tardif, 2002, p. 63).

A formação continuada, quando desenvolvida de forma reflexiva, participativa e contextualizada, contribui para o fortalecimento dos múltiplos saberes – teórico, prático,

pedagógico, tecnológico e cultural –, que se manifestam na ação didática. Nesse sentido, a constituição de uma identidade docente robusta está diretamente relacionada às oportunidades de formação, troca de experiências e acompanhamento sistemático das práticas.

Destaca-se relevante para a análise a relação entre a formação continuada e os saberes docentes. Observou-se que, embora as propostas formativas contemplem aspectos teóricos e metodológicos fundamentais, a aplicação prática desses conhecimentos depende, em grande medida, da autonomia e da identidade profissional dos professores. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um espaço não apenas de atualização pedagógica, mas, também, de fortalecimento da identidade docente, elemento essencial para a construção de práticas educacionais transformadoras.

Para essa atuação na prática, conforme a constituição de cada identidade docente, Tardif (2009, p. 38) denominou o saber utilizado de saberes experienciais que são os adquiridos por cada experiência docente na sala de aula, no contexto da escola, e em sua socialização com a comunidade escolar. Explica, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. No desenvolvimento profissional, todos os saberes são essenciais e desenvolvidos desde a infância, no ambiente familiar, como estudante da escola básica ou superior, com cursos e formações como instrumentos de aprendizagem.

O indivíduo é constituído pelo conjunto de saberes e experiências vividas, é o resultado do contexto, da história de vida, alimentado por estímulos constantes. Uma pessoa única, que compõe a parte mais importante do professor. A história da profissão docente também constitui o professor de hoje; o que diz respeito à valorização da profissão influencia em maior ou menor instância. O conhecimento histórico é de grande importância para a compreensão da identidade docente.

As mudanças atuais, na escola e fora dela, estão provocando incertezas, inseguranças e crises de identidade no âmbito da profissão docente. O professor precisa se sentir valorizado, assumindo nova postura profissional, para conseguir melhorar sua autoestima e superar a crise de identidade profissional. A formação continuada é um espaço que pode ser de fortalecimento da identidade docente, elemento essencial para a construção de práticas educacionais transformadoras. As instituições e os formadores docentes responsáveis devem planejar formações que constituirão uma identidade docente robusta.

Deduzimos, com essa abordagem, que o formador docente precisa conhecer o professor, descobrir quem é o professor e a sua identidade. Acima de tudo, o formador precisa se descobrir nesse novo conceito de formação. O Formador de professor não tem tarefa fácil nos desafios diários, mas se faz necessário promover espaços para reflexão conjunta, troca de experiências e a reconstrução das matrizes pedagógicas. Para isso, precisam atuar como mediadores de processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, priorizando a construção coletiva de conhecimento, o diálogo crítico e a problematização das realidades de sala de aula, assegurando que docentes se reconheçam como sujeitos ativos e críticos no processo.

Com relação à análise avaliativa sobre a formação contínua dos professores da Rede Municipal de Fortaleza, verificou-se que as ações formativas propostas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) apresentam diretrizes alinhadas às orientações nacionais e estaduais, sugerindo uma convergência entre os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e as estratégias de desenvolvimento docente local. Considerando a análise documental, constatou-se que a SME tem se empenhado em promover, nas suas formações docentes, espaços de troca de experiências, visando uma totalidade que engloba, além das dimensões cognitivas relacionadas ao conteúdo, a formação pedagógica, metodológica, tecnológica, histórico-cultural e socioemocional, e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, a proposta de formação continuada da SME, possibilita o alinhamento das formações da Rede com o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), que promove o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Como metodologia, esta pesquisa adotou o procedimento de análise documental e, para isso, foram selecionados documentos normativos sobre formação de professores da Educação Básica, como suporte dos estudos, para a construção de uma base sólida para as investigações e para a busca da resposta à questão da problemática que direcionou a presente pesquisa. Para que a análise se fizesse fidedigna, foram realizados, criteriosamente, a seleção, o tratamento e a interpretação dos dados documentais.

O estudo sobre as avaliações dos professores realizadas sobre as formações recebidas define satisfação e resultado na colaboração na prática docente, apresentando a Rede Municipal de Educação de Fortaleza como *lócus* privilegiado de formação continuada para professores. Os processos avaliativos implementados sugerem avanços na coleta de dados sobre a satisfação docente e o impacto das formações no desempenho escolar, mas ainda carecem de mecanismos mais robustos para correlacionar,

diretamente, os resultados obtidos com as metas de aprendizagem propostas. Eles indicam a necessidade de mecanismos de avaliação que possibilitem verificar o impacto efetivo sobre o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos.

De modo geral, os achados desta dissertação confirmam a importância de políticas públicas articuladas e coerentes em todas as esferas governamentais para assegurar uma formação continuada que, efetivamente, melhore o processo de ensino e aprendizagem. O aprofundamento da análise documental permitiu identificar avanços no desenho das políticas de formação, mas, também, lacunas quanto à implementação e ao monitoramento delas. Dessa forma, o processo avaliativo das ações formativas, bem como o envolvimento direto dos professores na construção dos projetos de formação, despontam como fatores determinantes para a elevação do nível teórico-prático e para a consolidação de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

Assim, ao responder à questão norteadora acerca de como as propostas de formação continuada, ancoradas nos marcos legais, têm contribuído para a melhoria da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, conclui-se que, embora haja evidências de que esses programas tragam avanços pontuais, há necessidade de investimento em estratégias mais colaborativas, flexíveis e sistemáticas de acompanhamento e avaliação. O êxito da política de formação continuada depende, sobretudo, de seu alinhamento às necessidades reais da prática docente, de seu caráter dialógico na construção do saber pedagógico e do comprometimento das instâncias gestoras em oferecer condições estruturais, de incentivo e de reconhecimento profissional ao professor.

Portanto, este estudo reforça que o caminho para a melhoria efetiva da qualidade da Educação Básica passa, necessariamente, por uma formação continuada articulada, com intencionalidades claras e fundamentadas em pesquisas e dados empíricos. Recomenda-se a continuidade de investigações nessa seara, bem como o fortalecimento de instâncias de colaboração entre as redes municipal, estadual e federal, visando ampliar a qualidade do ensino e consolidar um projeto educativo consistente e inovador para a formação de professores no Brasil.

Após a finalização dos estudos, as conclusões do levantamento sobre a relação entre as diretrizes normativas federais, estaduais e municipais mostram que as reflexões aqui elaboradas dialogam tanto com a legislação educacional brasileira (federal, estadual e municipal) quanto com referências teóricas acerca da formação continuada de

professores, evidenciando o papel das políticas públicas no fortalecimento da qualidade da educação básica.

Com relação ao primeiro objetivo específico, “Identificar se as diretrizes e orientações da proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Fortaleza seguem documentos oficiais propostos pelo MEC”, foi confirmado pela análise documental, que permitiu compreender a conformidade das diretrizes municipais com os documentos oficiais do MEC e que a proposta formativa da Rede Municipal de Fortaleza apresenta coerência com os objetivos gerais de garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, conforme previsto no PNE, ao enfatizar a valorização do docente e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

A ênfase em metodologias ativas, na avaliação formativa e na gestão democrática do currículo demonstra aproximação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. A incorporação de temáticas como a BNCC, competências socioemocionais e inclusão escolar indica aderência às orientações do MEC sobre a formação de professores alinhada às demandas do século XXI. Conclui-se, assim, que a SME de Fortaleza, em linhas gerais, pauta-se pelas orientações oficiais propostas pelo MEC, em todo o percurso do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

O que diz respeito ao segundo objetivo específico, “Analisar o processo de formação continuada docente proposto pela SME de Fortaleza em sua contribuição para a melhoria de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem educacional”, recai sobre efeitos das ações formativas na qualidade do ensino, isto é, em que medida tais propostas de capacitação docente promovem avanços efetivos na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.

A formação continuada, quando bem estruturada e contextualizada, tende a favorecer a adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras, pautadas em reflexões teórico-práticas e na pesquisa-ação. Estudos de Tardif (2014) e Nóvoa (2009) revelam que o professor que participa de programas formativos de longa duração desenvolve maior segurança metodológica e aprofunda sua compreensão sobre o processo de aprendizagem. Em Fortaleza, as propostas de formação têm buscado articular teoria e prática, integrando oficinas pedagógicas, grupos de estudo e espaços de troca de experiências nos momentos diferenciados de formação, em polo e no contexto da escola. Tais iniciativas têm potencializado o desenvolvimento de competências profissionais e contribuído para a elevação de indicadores de desempenho escolar.

Evidencia-se, no terceiro objetivo específico, “Averiguar os processos avaliativos das formações continuadas dos professores como comprobatórios do nível de satisfação dos docentes para elevação de nível teórico-prático em seu desenvolvimento profissional” que os instrumentos e mecanismos de avaliação das formações continuadas da Rede Municipal de Fortaleza buscam analisar como essas avaliações refletem a satisfação e o desenvolvimento profissional dos docentes. Questionários de satisfação dos professores, aplicados ao final dos encontros, têm sido a principal ferramenta de coleta de impressões imediatas sobre a qualidade da formação, instrumentos relevantes que avaliam, objetivamente, aspectos mais pontuais (ex.: clareza na condução da formação, organização, material didático) e complementado pela narrativa escrita dos professores e observações analíticas do coordenador pedagógico sobre os planejamentos e em sala de aula.

Conclui-se, assim, que o objetivo geral da pesquisa e seus objetivos secundários foram atingidos à medida que esses resultados foram apresentados. Entretanto, no decorrer da pesquisa, algumas lacunas relacionadas à formação de professores se destacam. A formação inicial de professores, na licenciatura e na pedagogia, mostra, ainda, precariedade em seus currículos, no desenvolvimento da prática para os formandos e na integração da universidade com a escola, provocando que a maioria das necessidades formativas do profissional docente seja proveniente da formação inicial.

Lacunas ainda se evidenciam no decorrer do percurso da análise da consecução dos objetivos de pesquisa. Com relação às diretrizes oriundas do MEC, verifica-se a necessidade de fortalecimento de mecanismos de monitoramento para comprovação se as orientações dos documentos normatizadores estão, na realidade da prática, sendo evidenciados pelos formadores. Também, a SME ainda não consegue ofertar formação continuada aos professores em todos os componentes curriculares.

O estudo da formação de professores promovido pela SME Fortaleza demonstra uma linha formativa que tem trazido experiências exitosas e contribuindo com a aprendizagem dos estudantes, mas revela necessidade em reforçar medidas que promovam maior participação docente na elaboração das formações, bem como de investir na sistematização de processos avaliativos que mensurem, de forma mais precisa, o impacto das ações formativas no contexto educacional, para correlacionar, diretamente, os resultados obtidos com as metas de aprendizagem propostas.

A análise da figura do formador docente da SME destaca sua importante função como agente mediador reflexivo, inspirador e facilitador no contexto formativo e revela

a necessidade de políticas específicas que preparem esses profissionais para atuar, de maneira eficaz, junto aos docentes, colaborando com a interação das dimensões pessoais e profissionais. A utilização dos procedimentos com base no conceito de Matrizes Pedagógicas poderia ser uma boa sugestão (Furlanetto, 2004). Outro ponto a considerar para uma possível melhoria, é relacionado a rigidez metodológica das formações em polo que os formadores precisam seguir. É importante manter a característica da Rede, mas a rigidez dos procedimentos pode limitar os formadores em termos de criatividade, flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação às particularidades de suas práticas, promovendo a cultura de passividade intelectual. Uma outra sugestão, é a averiguação, mais precisa, em colaboração com o Coordenador/a Pedagógico na escola, da utilização das aprendizagens reflexivas, recebidas pelo professor em suas formações, nos planejamentos e em sua prática em sala de aula.

A história da educação apresentada nesta pesquisa evidenciou a centralidade do professor como mediador de saberes, o que reforça a necessidade de programas contínuos e contextualizados de reflexões sobre o papel do professor em relação aos seus objetivos profissionais na escola. Um caminho a ser percorrido, é o do professor abandonar a atitude passiva e se assumir como sujeito na redefinição da profissão docente, buscando a formação continuada como um dos componentes da mudança, entendendo a formação como um convite para a reestruturação do seu papel nesse mundo de transformações aceleradas, mas necessárias. Os gestores educacionais precisam estar unidos nessa parceria de alteração do contexto da prática docente. Professores, gestores escolares, comunidade escolar, dirigentes da rede pública municipal, precisam estar juntos para aprimorar a formação docente, transformar a escola e o sistema educacional.

Para que possa acontecer a modificação do sistema educacional sugerido, faz-se necessário que se considere a complexidade que envolve os processos de formação docente e se reforce a necessidade e a importância da valorização do professor, com remuneração condigna e com a oferta de condições de trabalho adequadas à exigência da profissão, ratificando que esses fatores influenciam, diretamente, sobre a motivação profissional docente. Destarte, contribui-se com a confirmação na totalidade do objetivo geral dessa pesquisa: “Verificar se as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para formação continuada de professores estão contribuindo efetivamente para a melhoria na qualidade dos processos ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”.

Outras sugestões para a superação dos desafios do contexto educacional brasileiro vão além do aprimoramento da formação continuada, envolvem metodologias, avaliações, currículos adaptados e contextualizados, entre outros fatores. E ainda outras mais abrangentes, como seleção e avaliação de profissionais para serem formadores na formação inicial e/ou continuada; garantia aos formadores de programas de formação contínua que incluam estudos de pós-graduação; investimentos em políticas públicas de programas de formação; implantação de projetos governamentais que garantam a execução das leis da educação com um conjunto de políticas educacionais consolidadas, entre outras.

As sugestões apresentadas nessa unidade final não foram analisadas e algumas questões trazidas não foram respondidas, pois estão além das limitações deste trabalho, não sendo fruto desta pesquisa. Entretanto, justificam-se pela demonstração de que existe um amplo campo para pesquisas e reflexões em função da formação de professores como um instrumento de mudança na educação brasileira. Entendemos que as críticas mencionadas em relação à BNC-Formação Continuada não diminuem sua relevância, mas demonstram a necessidade de apresentar a formação continuada dos professores como um processo dinâmico, participativo, que visa promover o desenvolvimento profissional frente às necessidades e desafios do contexto educacional em constante transformação.

Destaca-se que o encerramento desta pesquisa não finda a necessidade de estudos sobre Formação Continuada de Professores. Diversamente, propõe-se a estimular novas reflexões, discussões e pesquisas, para atender às demandas, frente a constante evolução do sistema educacional brasileiro.

Os estudos comprovaram que a formação continuada desenvolve saberes, proporciona ao docente mais confiança pessoal, melhor conhecimento, entendimento e domínio para contribuir com a aprendizagem discente. Ao término desta pesquisa, confirma-se as contribuições da formação continuada de professores no desenvolvimento profissional, na práxis docente e, conseqüentemente, na aprendizagem geral dos estudantes e especificamente estudantes da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Espera-se que as conclusões apresentadas venham a colaborar para apresentar um novo olhar sobre formação continuada de professores, para o enriquecimento da proposta de formação docente da SME, e para contribuir com o debate acadêmico sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996> Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª. a 8ª. séries**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2024.

_____. **Lei nº 13.005, de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 14 fev. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Normativas - Portal Democrático de Atos Normativos de Educação. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR> Acesso em 22 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (versão provisória)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In.*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, 31 dez. 2020.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

_____, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

_____. **C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.**
Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLORES, E. A. C.; OLIVEIRA, M. A. L. de. **A docência nos Cursos de Engenharia Mecânica: os saberes docentes na perspectiva de Tardif, Gauthier e Shulman.** São Paulo, Ed USP, 2017

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
Apostila.

FORTALEZA. **A Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Fortaleza, um olhar para todos: orientações para os profissionais da educação.** Fortaleza: SME. 2024

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental.** (v. 1 e 2)
Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/SME, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental.** Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. **Expectativas de aprendizagem do Ensino Fundamental – anos finais.**
Fortaleza: SME. 2012

_____. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs).** Fortaleza: SME, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PgV5WZpiab6jQ35q5cK6SfBdnw4NhXMU/view>. Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental.** Fortaleza: SME, 2023.

_____. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Fortaleza: SME, 2022.

_____. **Orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade.** Fortaleza: SME, 2023.

_____. **Portal Fortaleza 2040.** Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2024.** Fortaleza: SME, 2024.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria N° 204/2014, de 18 de junho de 2014.** Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2014.

_____. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor).** Vol. I Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 27-41.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Campinas. Cedes. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

GATTI, B. A.; MENEZES, L. C. de; CORDÃO, F. A. **Dilemas da Educação Básica no Brasil**. In: ENSAIOS BOSIANOS. São Paulo. IEA USP. Capítulo 3. p. 50-64, 2023.

GATTI, B. A.; MENEZES, L. C. de; JACONI, S. Minicursos como formação em modo digital para educadores. In: **ENSAIOS BOSIANOS**. São Paulo. IEA USP. Capítulo 11. p. 155-173, 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5ª edição, 2003.

LIMA, M. S. L. Diálogos Pedagógicos na Formação de Professores: Articulações Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. copesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (orgs.). Fortaleza. IMPRECE, 2019

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EP, 1986.

MASCARENHAS, A. D. N. e FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na(nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19,n.3, p.1014-1035,jul./set. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l.: s.ed.], 1992. (Mimeografado).

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 47-76, 6 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp>.

PAIM, V. C.; FABRIS, E. T. H.; LOCATELLI, T. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, F.; HUNGER, D.; **As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física**. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na **31ª Reunião Anual da ANPEd** realizada de 16 a 20 de outubro de 2008 em Caxambu (MG).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SUCHARA, S. C. B. **Competências transcomplexas na formação continuada de docentes dos anos finais do ensino fundamental**. Caçador: Ed. Uniarp, 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: 17ª edição, Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Diverso e prosa**. Esboço de uma problemática do saber docente: teoria & educação, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debate. Ed Papyrus. 5ª edição, p. 61-86, 2012.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIVIANE, C. P.; FABRIS, E. T. H. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan.-dez. 2023.

WUNSCH, L. P.; ALVES, F. F. Desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor visto como pessoa: por uma perspectiva humana da formação de professores. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 -Barra do Garças, MT. V. 29 – Jan./Abr. 2020. P. 68-84. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1116> Acesso em: 02 mai. 2024.

ZAPPELLIN, M. Beckert; c, Simone Ghisi. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira**. Santa Catarina. Editora Científica: Manolita Correia Lima. P. 241-273.

APÊNDICE A - Qualidade em educação, eficiência, eficácia, efetividade e relevância

Para contribuir com a pesquisa Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental: Análise do Percurso Documental do MEC à Rede Municipal de Educação de Fortaleza, e elucidar conceitos abordados na Dissertação, foi incluído nesta pesquisa, recortes de artigo de autoria de Delsi Fries Davok (2007). Os conceitos abordados são: Qualidade em educação, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. A autora referenciou os conceitos em (Demo, 2001, p. 39) e (SANDER, 1995).

Qualidade educativa se refere à “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (Demo, 2001, p. 39). A qualidade educativa é revelada pela capacidade de as IES empenharem seus esforços na formação plena do cidadão, o que implica, a exemplo, a educação dos educadores no sentido da formação dos professores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores da coisa pública, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam, dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que cuida para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural.

[...]

O Paradigma Multidimensional de Administração da Educação é constituído de quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. A cada dimensão corresponde seu respectivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Essa perspectiva torna possível valorar a qualidade da educação em termos substantivos e instrumentais.

A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional (SANDER, 1995, p. 152).

Nessa concepção de qualidade em educação, diretamente relacionada com a qualidade da gestão educacional, as dimensões instrumentais (econômica e pedagógica) são subsumidas pelas dimensões substantivas (política e cultural). Assim como as dimensões extrínsecas (política e econômica) são subsumidas pelas dimensões intrínsecas (cultural e pedagógica).

Nesse contexto, Sander conceitua os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância e os articula dialeticamente na composição de seu conceito de qualidade na gestão da educação.

A eficiência “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 43). É um critério de dimensões instrumental e extrínseca. A eficácia “[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (p. 46). Esse critério é de dimensão instrumental e preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação. A efetividade “[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (p. 47). É um critério substantivo extrínseco que reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade. A relevância, por sua vez, “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (p. 50). Esse critério é de natureza substantiva e intrínseca e está diretamente relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001

SANDER, Benno. Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

APÊNDICE B – Revisão de Literatura

REVISÃO DE LITERATURA – COMPLEMENTAÇÃO

Nº	TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	A Formação Continuada dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Paraná	Pesquisa, de cunho qualitativo, documental e exploratório/ questionários on-line, entrevistas semiestruturadas	1.As equipes pedagógicas e os docentes preferem realizar formações continuadas correlatas a realidade escolar 2. As formações em contexto necessitam de um ancoramento teórico
2	Competências Transcomplexas na Formação Continuada de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Questionário	1-Necessidade de superar uma formação enraizada no modelo cartesiano de ensino e de investir em propostas transdisciplinares e ecoformadoras, 2-Inclusão de estratégias para a inserção tecnológica.
3	Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados	Abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas alicerçadas no método Materialismo Histórico-dialético.	1. Participação ativa de professoras e professores na proposta de formação continuada; 2. Elevação da condição teórico-prática de estudo de professoras e professores; 3. Tempo e condições de trabalho para se dedicar à formação continuada; 4. Políticas públicas de formação docente.
4	Implicações da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Prática Docente	Qualitativa, de abordagem sócio-histórica, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais	1.Será necessário sedimentar ainda mais esses momentos de formação que ocorrem dentro de cada unidade escolar 2. A formação continuada de professores pauta-se em um processo que se constrói tanto individualmente, a partir da identidade de cada um, como também coletivamente, quando há uma partilha direta dos conhecimentos e das experiências
5	A Atuação de Supervisores Pedagógicos na Formação Continuada de Professores de Escolas Municipais no Sul de Minas Gerais	Abordagem qualitativa e exploratória- pesquisa de campo, questionário	O estudo mostrou possibilidades de formação continuada dos professores, seja por meio da autoformação, da oferta de formação por agentes externos à escola ou, pelo próprio sistema educacional. Momentos de formação são valorizados e considerados como possibilidades de diálogo e reflexão com os próprios pares, de revisão da própria prática pedagógica. A prática nem sempre acontece.
6	Formação Continuada e os Saberes na Docência em Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Rondonópolis/Mt.	Qualitativo com enfoque na pesquisa de campo.	A formação continuada desenvolvida pela DRE, no período de 2020 a 2022, em tempo de pandemia, apesar dos desafios enfrentados, contribuiu e subsidiou os professores diante das necessidades formativas naquele contexto, ao possibilitar a apropriação e mobilização de saberes docentes, que, ressignificados nos momentos de formação, contribuíram, conseqüentemente, para a ressignificação da prática pedagógica.
7	Ensino de Geografia e Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Campo Verde/ Mt. Desafios da Formação Continuada	Investigação bibliográfica e documental, cuja coleta de dados foi estruturada com base nos orientativos e projetos disponibilizados pela secretaria e pelos diretórios relacionados à educação pública municipal e estadual.	Pode-se perceber a importância da formação continuada ao enfrentamento da defasagem de aprendizagem, já que em seus objetivos há a intenção de diminuir as lacunas deixadas por vários fatores que ocorrem na trajetória acadêmica dos estudantes da educação básica. No entanto, a partir da análise de dados é possível chegar à conclusão que a formação continuada, na maioria das vezes, não contempla o componente curricular de geografia e quando contempla a disciplina, caracteriza-se por ser uma formação mais geral, na qual todas as áreas podem participar.

8	Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a Formação Contínua em Escolas Estaduais de Itumbiara – Go	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, serviu-se do questionário e da correspondência de cartas como recursos para a construção dos dados, utilizando a triangulação de informações.	Os docentes apresentaram certa dificuldade em refletir sobre a prática didático-pedagógica realizada cotidianamente e em perceberem as fragilidades ou necessidades inerentes ao trabalho docente. Entretanto, identificaram a importância e a essencialidade da formação contínua para a melhoria do desempenho cognitivo, pessoal e institucional, aspectos que se refletem substancialmente no próprio desenvolvimento profissional.
9	Reflexões Docentes Sobre a ATPC: Uma Análise da Formação Continuada em Serviço	Pesquisa descritiva/ exploratória de natureza aplicada, de abordagem Qualitativa, levantamento bibliográfico e documental, Grupos focais	Relevância de uma construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação.
10	Formação Continuada de Professores em Serviço: Possíveis Mudanças na Prática Pedagógica de Ensino	Pesquisa de campo, exploratória e descritiva, questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada	As necessidades formativas dos docentes, são provenientes em sua maioria da formação inicial. Contudo, alguns apontaram necessidades formativas emergentes do contexto da unidade escolar. As formações continuadas em serviço contribuem no desenvolvimento, tanto profissional, quanto das práticas pedagógicas de ensino.
11	A Formação Continuada no Espaço/ Tempo da Escola dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Abordagem qualitativa, com a coleta de dados por instrumentos investigativos, questionário e carta pessoal.	O professor é um ser em constante formação, que a educação exige isso e que é por meio dela que se promove meios para buscar melhorias
12	Formação Continuada e Constituição de Saberes Docentes para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Pesquisa documental baseada em entrevistas documentadas	Os pedagogos valorizaram o processo formativo, apontando modificações introduzidas em suas salas de aula, no trato com os conteúdos matemáticos e na valorização do aluno como sujeito construtor do seu conhecimento. Essa investigação revelou a necessidade de continuidade em formações que trabalhem os saberes dos pedagogos, a partir de suas realidades
13	A Formação Continuada de Professores de 1º Ano do Ensino Fundamental de Fortaleza e os Marcos Regulatórios Decorrentes da Base Nacional Comum Curricular –BNCC	Abordagem qualitativa, estudo de caso, estudo de caso, entrevistas semiestruturadas	A formação continuada de professores é relevante e necessária e os documentos são pertinentes para o desenvolvimento de tal ação, mas é preciso que esses tenham um papel de nortear/ orientar.
14	Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza/Ce.	Qualitativa, estudo de caso, análise documental; observação, entrevistas semiestruturadas e Questionários	Percepção que a formação promove aos professores acesso a materiais de estudo e espaço para discutir Matemática, metodologias no ensino da Matemática, materiais didáticos, avaliações, entre outros. Professores não demonstram fazer a leitura.
15	Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores no Município de Fortaleza: Realidade, Complexidade e Possibilidades	Caráter histórico epistemológico, bibliográfico e documental.	Relação entre a função de coordenador pedagógico e a formação continuada de professores no município de Fortaleza está para uma compreensão mais colaborativa, onde o estilo de pensamento é o direcionador do modo de pensar e de agir em grupo.

Fonte: A autora com dados da Revisão de Literatura.

ANEXO A – Orientações para a formação de professores

ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (Parte integrante das “Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2024” – SME- Fortaleza)

11. FORMAÇÃO

11.1. Formação continuada para professores

A portaria nº204/2014 estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tendo em vista que a mesma é uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais. Neste sentido, será ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância. A formação continuada para os professores dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares é um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente. Realizada após a formação inicial, ela tem como objetivos: apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem, apresentar ferramentas de inovação tecnológica e favorecer trocas de experiências entre os pares.

Nessa direção, a formação continuada tem como compromisso promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais. A formação continuada para professores deve pautar-se na figura do agente transformador que ressignifica suas ações e possibilita a transformação daqueles com quem constrói relações. A formação continuada para professores ofertada pela Rede acontece em dois momentos a saber:

- a) Formação nos polos;
- b) Formação no contexto da escola.

Nos próximos itens, veremos como a formação continuada acontece em cada um desses momentos.

11.2. Formação nos polos

A formação no polo é o momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional,

a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas.

Na formação da Base Nacional Comum, os professores da Rede são acompanhados por um formador que media, ao longo do ano, o processo formativo. Para a concretização dos encontros em polo, a equipe de formação da SME, juntamente com os formadores dos Distritos de Educação, planeja e estuda a organização dos encontros formativos. Acrescenta-se ainda que os formadores da Rede também participam de formações com parceiros, como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, entre outros. Importante ressaltar que os professores das ETIs, além da formação que contempla a Base Nacional Comum, também participam do processo formativo que é elaborado, planejado e conduzido pelos formadores da equipe de formação da Célula de Educação em Tempo Integral (CEETI/SME) que planeja, organiza e conduz os encontros formativos referentes à Parte Diversificada e Atividades Complementares.

As formações no polo utilizam como eixo norteador a integração entre teoria e prática, a partir de tecnologias digitais e metodologias ativas, bem como de ciclo de aprendizagens vivenciais, respondendo às necessidades do cotidiano escolar. Posto isso, as formações continuadas incluem estudos e discussões, vivências sobre propostas pedagógicas inovadoras, compartilhamento de práticas, diálogos sobre o desenvolvimento integral do aluno — envolvendo as competências socioemocionais e cognitivas —, além de aprofundamentos dos materiais estruturados presentes na Rede.

A formação da Rede, corroborando com os documentos orientadores da educação e com o favorecimento do pleno desenvolvimento dos estudantes, segundo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), desenvolve três dimensões substanciais na ação docente no que concerne à Educação Básica: a) conhecimento profissional: conhecer os estudantes e como eles aprendem, conhecer o conteúdo e como ensiná-lo; b) prática profissional: planejar e viabilizar estratégias para tornar o ensino e a aprendizagem efetivos, criar e manter ambientes de aprendizagem solidários e seguros, avaliar, dar devolutivas e registrar a aprendizagem dos alunos; c) engajamento profissional: engajar-se na aprendizagem profissional e engajar-se profissionalmente com alunos, famílias e comunidade escolar. Isso requer do professor, sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global.

Para o desenvolvimento das formações em polo, as turmas ofertadas se organizam da seguinte forma:

QUADRO RESUMO DOS ENCONTROS FORMATIVOS (Base Nacional Comum, Parte Diversificada* e Atividades Complementares*)					
Turma	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Anos Iniciais	1º ano maior CH Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2º ano maior CH	3º ano maior CH 4º ano maior CH	5º ano maior CH Língua Inglesa	1º ao 5º ano menor CH Educação Física
Anos Finais	Língua Portuguesa Arte	Matemática Ciências	Geografia História Ensino Religioso	Educação Física Língua Inglesa	

*Os professores lotados na Parte Diversificada/Atividades Complementares das ETIs participarão dos encontros formativos referentes a esses componentes no dia da semana que corresponde ao seu planejamento da Base Nacional Comum.

A formação de professores necessita de uma totalidade que engloba, além das dimensões cognitivas relacionadas ao conteúdo, a formação pedagógica, metodológica, tecnológica, histórico-cultural e socioemocional. Desta forma, é necessário verificar, dentro desse contexto, que os pontos em comum entre as formações das áreas, como o duplo foco, as competências socioemocionais, os documentos norteadores, as tecnologias digitais educacionais e as metodologias ativas, possibilitam o alinhamento das formações da Rede com o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, que promove o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

11.3. Formação no contexto da escola

A formação em contexto acontece no locus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores. Ela possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. À vista disso, a formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do coordenador pedagógico/supervisor escolar como agente articulador, formador e transformador.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) também orienta a formação em contexto para os coordenadores/ supervisores e professores, com foco nas Avaliações Diagnósticas de Rede e/ou nas avaliações internas, possibilitando ao professor análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente.

Para essa formação, o coordenador organiza sua rotina de modo a atender todos os professores da escola (anos iniciais, anos finais — todos os componentes curriculares —, EJA e Educação Inclusiva) em grupos, respeitando o ano/série, a disciplina, a etapa ou a modalidade. No momento dessa formação,

os professores conhecem aprofundadamente a realidade dos alunos e da escola e socializam as especificidades das turmas em que lecionam, por isso o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenadores/supervisores.

A formação no contexto da escola, além do exposto acima, objetiva fortalecer o ensino e a aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos — bem como o processo de aprendizagem destes —, refletir acerca do planejamento, da organização e da gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem) e tornar a família parceira do processo de aprendizagem.

A SME enfatiza que outros momentos de formação em contexto devam existir na escola. Para que eles ocorram, o coordenador pedagógico/supervisor pode solicitar ajuda dos professores na definição de temas ou, ainda, conhecendo as necessidades da escola e do professor, apresentar sugestões de discussão, assim, dependendo da temática que será tratada na formação em contexto, o público pode ser ampliado, envolvendo também os profissionais da educação presentes na escola de uma forma geral. Os encontros podem ocorrer mediante reuniões, encontros pedagógicos, seminários, eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, acompanhamento de sala de aula, projetos interdisciplinares, entre outros.

A formação em contexto não se trata de uma ação a mais para a escola executar, ela deve ser compreendida como parte do processo de tomada de decisão sobre a forma de agir, no dia a dia da prática escolar. Ela é, sem dúvida, um espaço dialógico e democrático que necessita existir e ser valorizado por todos os sujeitos que fazem parte da escola.

11.4. Formação continuada para coordenadores pedagógicos

A formação continuada para o coordenador pedagógico é um espaço de desenvolvimento de estudos, discussões e troca de experiências, ao longo do ano, e se faz necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere a seus efeitos na aprendizagem. Neste sentido, a formação continuada para coordenadores pedagógicos visa contemplar ações que abordem conhecimentos sobre: a área pedagógica, o papel e a função do coordenador pedagógico, o ensino, a aprendizagem, as avaliações internas e externas (diagnóstico e análise de resultados), a diversidade de possibilidades de metodologias e estratégias, além de programas, projetos e materiais estruturados da Rede, para que este profissional realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área à luz do que orienta a Rede.

Para tanto, a formação de coordenadores pedagógicos propõe ciclos de aprendizagens por meio de estratégias interativas, envolvendo metodologias ativas, momentos de estudos, proposições, reflexões e ações, buscando soluções para o cotidiano escolar e elucidando seu papel e suas atribuições, como

também fortalecendo estratégias de diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola e contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Tempo Integral (ETIs) participam da formação com a Célula de Formação do Professor (CEFOP), na qual o conteúdo abordado foi detalhado nos dois parágrafos anteriores, e têm formação, também, com a Célula de Educação em Tempo Integral (CEETI), momento em que se estuda o Modelo Pedagógico e de Gestão das ETIs, bem como a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), os Eixos Formativos do Estudantes, os Princípios Educativos, as Premissas das ETIs e demais elementos constitutivos da Escola de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.

Ressalta-se a relevância da formação continuada para o coordenador pedagógico, considerando que o papel deste profissional é o de formador e, que a partir do trabalho articulado à instituição de ensino, transforma o conhecimento que dissemina e potencializa no cotidiano educativo, a construção e a reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos. Assim, a formação se revela como um mecanismo para o desenvolvimento da competência profissional, contribuindo para qualificação do coordenador pedagógico, para a prática pedagógica e aprimoramento da ação docente.

Devido à importância da formação deste profissional que orienta pedagogicamente toda a unidade escolar, há a necessidade de uma extensão maior de tempo da formação que as demais formações e um conteúdo que envolva tanto a gestão escolar como as orientações para os componentes curriculares.

Consta ainda no documento de “Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2024 – SME, p. 29”: O tempo destinado ao estudo e ao planejamento dos professores deverá ser distribuído nas ações pedagógicas relacionadas: a) Elaboração do planejamento; b) Registro das observações acerca do desenvolvimento global e, em especial, da aprendizagem dos estudantes; c) Elaboração de relatórios; d) Preenchimento de Diários de Classe; e) Aprofundamento de estudo e f) Participação nas formações.

A diretriz para a participação nas formações traz a orientação: f) Participação nas formações: Conforme determina a Portaria nº 204/2014 da Secretaria Municipal da Educação, e considerando a importância da formação continuada para a efetivação de uma prática pedagógica qualificada, os professores da Rede Municipal deverão participar de todas as formações ofertadas. A carga horária destinada a essa atividade será contabilizada para efeito de certificação.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Portaria Nº 204/2014 de 18 de junho de 2014. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2014.

CÓPIA DO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO – PORTARIA Nº 204/2014

FORTALEZA, 03 DE JULHO DE 2014. QUINTA-FEIRA - PÁGINA 22

ANO LXI Nº 15.311

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 204/2014 – SME

Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe confere a Lei Complementar nº 39, de 13 de julho de 2007.

CONSIDERANDO a necessidade de realização de formação continuada dos profissionais da educação nos termos do inciso II do art. 67 da Lei Nº 9394/ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

CONSIDERANDO a Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, publicada no Diário Oficial do Município de 12 de julho de 2007, o Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS) do Município de Fortaleza para o ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências, que dispõe no inciso II do art. 2º como princípio básico do PCCS o estímulo à oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria de qualidade da educação municipal.

CONSIDERANDO a composição da jornada de trabalho, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, nos termos da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB nº 18/2012, do Conselho Nacional de Educação, que orienta acerca da aplicação do 1/3 (um terço) da carga horária para o desempenho de atividades sem interação com o aluno.

CONSIDERANDO que o processo de formação continuada para os profissionais da educação é um elemento fundamental para a potencialização do fazer pedagógico no sentido de planejar/acompanhar/avaliar a aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; e

CONSIDERANDO que a Coordenação Pedagógica se constitui num dos pilares estruturais da atual política de melhoria contínua da qualidade do ensino no Município de Fortaleza.

RESOLVE:

Art. 1º - No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação.

Parágrafo Único - A formação continuada de professores é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação Inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Art. 2º- A formação continuada será ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, sempre respeitando o período de férias coletivas dos profissionais da educação.

Art. 3º- A participação dos profissionais da educação nos eventos de formação continuada oferecidos pela SME será obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais.

Art. 4º- A carga horária da formação continuada será previamente estabelecida por esta Secretaria e será contabilizada para efeito de certificação, ficando a sua emissão vinculada à carga horária mínima de participação do cursista no curso – 75%.

Parágrafo Único – Os certificados dos cursos e capacitações da formação continuada serão passíveis de aproveitamento para fins de progressões e promoções nos termos da Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Salário do Magistério do Município de Fortaleza – PCCS/Educação.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 18 de junho de 2014.

Joaquim Aristides de Oliveira - SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO -
RESPONDENDO.

PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO – 2024
MODELO DE METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE MATEMÁTICA – 6º AO 9º ANO



Educação

COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL - COEF
CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR - CEFOP

MÓDULO MÊS ABRIL

PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO COM PROFESSORES

MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS

Público: Professores de Matemática	Data: abril 23/04/2024
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">● Refletir sobre a prática de avaliar e processo de avaliação da aprendizagem;● Analisar o uso dos resultados das ADRs pelos professores dos anos finais de Matemática do Ensino Fundamental na sua prática pedagógica;● Produzir ações de intervenção a partir da ADR inicial;● Analisar questões de maior e menor acertos da ADR inicial.	
Recursos: Slides, vídeo, instrumentais de atividade e plataforma de formação (assíncrona).	

Temática: Laboratório de avaliação I: Uso do diagnóstico dos resultados para o caminho do ensino-aprendizagem

1. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

1º MOMENTO: 30 min

Slide 1: Cumprimentar a todos com as boas-vindas e apresentar a temática sobre avaliação no mês de abril.

Slide 2: Acolhida

Quebra a cabeça sobre recomeçar ou continuar de onde parou.

O objetivo desse primeiro momento é que todos reflitam e relatem suas impressões sobre a tarefa. Por exemplo: nível de dificuldade de execução, opções de estratégias, tempo de realização da atividade.

Para os formadores:

Acessar o site e escolher um quebra cabeça. A ideia é fazer uma analogia com as avaliações do conhecimento e o jogo, fazendo essa pergunta: quando temos dificuldade de avaliar ou escolher o objeto de conhecimento ou a habilidade de aprendizagem dos estudantes devemos recomeçar ou continuar de onde paramos? pois muitas vezes nossas avaliações são meramente para dar uma nota.

<https://pt.thejigsawpuzzles.com/>

Slide 3: Ler a agenda dos momentos da formação, reforçando mais uma vez a temática e as seguintes discussões: avaliar para quê?

Slide 4: Ler os objetivos.

Slide 5: O QUE PODEMOS ENTENDER COMO AVALIAÇÃO?

Ler brevemente o slide. (Perguntas retóricas, não precisa parar nesse momento para que os professores respondam. Slide para fazer uma deixa para as reflexões a seguir)

Slides 6 e 7: É muito mais do que aplicar uma prova, corrigi-la...

As decisões sobre o que avaliar estão condicionadas aos objetivos de aprendizagem (retomar a formação anterior) numa aula de Matemática e suas conseqüentes implicações pedagógicas. Dessa forma, nossa discussão inicial será a respeito dessas possíveis concepções sobre a avaliação na Matemática.

Entende-se a avaliação para além das provas e notas que são atribuídas aos alunos, concebe-se como importante instrumento que possa subsidiar a prática pedagógica do professor, a avaliação deve ir além das práticas existentes, na maioria das escolas, ou seja, superando a mensuração vislumbrando a possibilidade do professor refletir sobre sua ação docente.

Para os formadores:

Mostrar para os professores o documento de avaliação da rede, que está presente tanto no canal da educação quanto no Ambiente Virtual.

2º MOMENTO: 1h20min

Slide 8: como iniciar o processo de avaliação?

Para os formadores: fazer uma analogia com a acolhida, ou seja, como vou avaliar meu aluno a partir da turma que tenho? (quebra-cabeça).

Fundamentar a importância dos resultados da avaliação com o recomeçar tudo ou continuar de onde parou.

Cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações, regrinhas, etc., e entendem que, ainda hoje, avaliar o aluno significa apenas aplicar provas, registrar notas, etc.

Slides 9 e 10: no início do ano letivo...

Para os formadores: O grande objetivo desse instrumento (avaliação) é realizar um diagnóstico do que foi aprendido, tendo em vista todo o conteúdo passado até o dado momento.

Essa tradição do processo avaliativo, que professores de diversas gerações anteriores aplicavam, faz com que educadores de hoje ainda tenham dificuldades em se desvincular das avaliações

conteudistas, muitas vezes, também, por pressão da própria escola e de pais e responsáveis, que não compreendem a efetividade de outros processos avaliativos.

Precisamos buscar novas estratégias e ferramentas para avaliar nossos alunos, principalmente porque dentro de uma sala de aula encontramos um mundo de diferenças. Cada um deles tem gostos, histórias e características diferentes, e isso precisa ser levado em conta também nas avaliações.

Slides 11, 12 e 13: de que forma podemos...

Slide 11 é uma pergunta retórica.

Para começar, o primeiro passo é ter clareza das habilidades que estão sendo colocadas em jogo naquela avaliação. Depois da aplicação, é hora de se debruçar sobre os dados para buscar novas estratégias que permitam garantir as aprendizagens esperadas, além de nos levar a ações e estratégias presentes no slide 12.

Diante dessas informações, pergunte-se:

- **O que os resultados dizem sobre a minha turma?**
- **O que meus alunos conseguem fazer?**
- **Quais estudantes ainda não atingiram as habilidades previstas? Estes estudantes são os que necessitam de uma atenção diferenciada para pensar em novas formas que permitam garantir a aprendizagem.**

Slides 14 e 15: Vamos refletir sobre o que comentamos até agora e alguns elementos que já conhecemos?

like ou dislike

Para os formadores:

abrir um espaço para os professores fazerem comentários e sinalizarem com legal ou não legal, com a orientação do QR code do slide 14. As sentenças serão sobre o que aprendemos até aqui acerca da avaliação da aprendizagem.

Cada formador deve fazer seu login na ferramenta padlet e depois criar seu QRcode. Depois que apresentar o qrcode ao professor, o formador deve diminuir a tela dos slides e apresentar o padlet com as respostas.

Slides 16 e 17: As avaliações da rede são realizadas ...

Para os formadores: comentar sobre as avaliações internas que podem ser: diagnóstica, formativa e somativa.

Diagnóstica: é um pouco parecida com a avaliação formativa. As duas têm o propósito de diagnosticar o nível de aprendizagem para corrigir erros e melhorar as estratégias de ensino.

Formativa: é a avaliação que tem o objetivo de informar o aluno sobre seu desempenho e dar condições para o professor avaliar seu próprio trabalho como educador.

Somativa: é a avaliação mais convencional, realizada em exames finais, com o objetivo de verificar o aprendizado de cada estudante e conceder-lhe uma nota.

E porque eu preciso refletir e ter uma compreensão sobre o ato de avaliar? Porque é por meio de uma avaliação constante que se pode conhecer o que os educandos aprenderam ou não aprenderam, quais seus avanços, seus retrocessos, suas resistências e dificuldades, a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os entraves que impossibilitam a aprendizagem dos educandos. A avaliação contínua e progressiva é fundamental para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Slide: 18 urge refletir que tanto...

O ato de avaliar precisa ser considerado pelo professor e toda a gestão pedagógica como um momento de reflexão e ação, possibilitando ter um olhar atento para realidade, reconhecendo o nível de aprendizagem em que está o aluno, para a partir disso formular as ações conscientes e eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Este é um desafio que exige mudanças por parte de todos os envolvidos neste processo.

Slides 19 a 21: Quais os instrumentos avaliativos?

Para os formadores: instigar os professores com novos instrumentos de avaliações, escutar e fazer uma socialização. Fazer a escuta dos professores sobre os instrumentos que eles mais utilizam.

Como usar as avaliações (intervenções)

O objetivo da intervenção na sala de aula é superar as dificuldades de aprendizado dos alunos, recuperar as lacunas de ensino e combater a defasagem escolar. Uma avaliação diagnóstica é fundamental para orientar o planejamento e a implementação das ações pedagógicas, escolher as estratégias de ensino baseadas em evidências, alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

É fundamental que todo instrumento avaliativo, seja ele qual for, seja depois analisado; não só o instrumento, mas os resultados.

slide 22: avaliações externas.

Para os formadores:

Depois de escutar quais os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos professores no contexto escolar, explicar cada avaliação externa(ADR, SPAECE e SAEB) salientando seu fórum e competências. ADR (Avaliação Diagnóstica de Rede) trataremos com mais propriedades nos próximos slides.

SAEB: foi em 1988 que o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desde então, foram várias as mudanças, da adoção de novas metodologias que permitem a comparação de dados ao longo do tempo à inclusão de informações para aumentar a relevância pedagógica do material fornecido às escolas e aos sistemas de ensino.

SPAECE (sistema permanente de avaliação da educação básica), o SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Slides 23 e 24: vamos conhecer um pouco mais sobre as ADRs?

Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR)

Em 2015 é criada a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) como projeto piloto nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A ADR consolida-se como a avaliação de monitoramento (inicial, intermediária e final) da qualidade educacional no município e estende-se do 1º ao 9º do Ensino

Fundamental e à Educação Jovens e Adultos.

“Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica”

(LUCKESI,2005, p.82)

A avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino-aprendizagem e possui uma importância vital para sua qualidade, permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas.

Para os formadores: perguntar aos professores se eles sabem quais são as ADRs que são aplicadas durante o ano na rede.

Slide 25:bastante alinhada às diretrizes...

Entre outras inúmeras vantagens, a avaliação diagnóstica permite identificar as dificuldades específicas de cada estudante na assimilação dos diferentes conteúdos. Com esse mapeamento dá para ter um retrato fiel da realidade de cada turma e avaliar o nível de domínio dos alunos nas mais diferentes competências e habilidades, que podem ser acadêmicas ou pessoais.

3º MOMENTO: HORA DO CAFÉ - 20 min

4º MOMENTO: 1h10min

Slide 26: a secretaria da educação do município...

Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, já que, ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. Ainda, outra característica refere-se à possibilidade que a avaliação diagnóstica tem de determinar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos.

Slides 27 a 30: sistemas de avaliações...

Também chamadas de avaliação em larga escala. ADR, Saeb e SPAECE são alguns exemplos de avaliações externas, que busca aferir a qualidade do ensino como instrumento para o monitoramento e a elaboração de políticas públicas a partir de um panorama do desempenho educacional.

Mesmo não acompanhando individualmente o aluno, as avaliações externas devem ser vistas como um caminho para a constante reflexão da prática educacional. Seus indicadores devem ser analisados e transformados em trabalho efetivo nas escolas, redirecionando as práticas pedagógicas.

Slides 31 a 39: vamos praticar

VIVÊNCIA

Para os formadores: Socialização

-Organizar quatro grupos para discussão dos problemas propostos nos slides, um problema para cada grupo;

-Tempo de vivência: 1 hora.

A discussão se trata dos menores e maiores acertos nas ADRs.

Salientando: matriz de referência, distratores, objetos do conhecimento, habilidades e objetivos.

Devem ser elencados em cada situação, justificando as respostas

5º MOMENTO: 40 min

Slide 41: acessando o ambiente virtual.

Slides 41: a avaliação é a reflexão.

Slide 42: retomando

Slide 43: Avaliação

Slide 44: Referências

Slide: 45: Equipe responsável

Slide 46: Fim

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. 600 p. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2022.

CEARÁ, Secretaria Executiva de Educação do Estado do Ceará. Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC). Fortaleza, CE, 2019. 619p. Disponível em: Acesso em: 21, fev.2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos Avaliação de aprendizagem componente do ato pedagógico/ Cipriano Carlos Luckesi - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

Acesso aos documentos da Rede Municipal de Fortaleza:

<https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br>

ORIENTAÇÕES SOBRE A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Filme sugerido para os professores na plataforma de formação:

<https://youtu.be/y3zCSn1RBuU?si=FDGuHJq3faw7BERU>

Vídeo para a formação de formadores:

1. <https://youtu.be/CUM165tpr-k?si=OmNghHIL95fKm2z6>

2. [É POSSÍVEL AVALIAR SEM APLICAR PROVA? | Ledo Vaccaro](#)

ANEXO D – Modelo de Planejamento de Língua Portuguesa



PLANEJAMENTO FORMAÇÃO DE JUNHO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Público: Professores de Língua Portuguesa	Data: 24/06/2024
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Verificar a orientação dada pela BNCC e pelo DCRC sobre a compreensão e o ensino da prática de linguagem oralidade;• Compreender o estudo da oralidade nos Anos Finais e as possibilidades de favorecer os estudantes nas práticas sociais orais;• Discutir sobre o gênero podcast e suas características composicionais;• Vivenciar a produção de podcasts;• Retomar os conceitos e vivências.	
Recursos: Computador, slides e vídeo salvos em um arquivo independente da internet, projetor, papéis do tipo ofício e A3 com os cartazes, canetas ou lápis, QR CODE impresso ou projetado. Internet disponibilizada.	

1. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Temática: Produção de podcast: exercícios de oralidade.

Orientações para realização da atividade: Dividir os professores em grupos e entregá-los papel ofício, caneta ou lápis. Comentar que as atividades vivenciadas pelo professor são propostas para serem realizadas com os estudantes, portanto explicar, em cada ação pedagógica, como o professor pode fazer com o aluno em sala de aula.

1º momento: Acolhida

Slide 1: Olá, professor, professora, seja bem-vindo e bem-vinda ao processo formativo de junho. A temática da nossa formação é: **Produção de podcast: exercícios de oralidade.** Vamos lá?

Slide 2: Na acolhida, o formador propõe que o professor pesquise um poema curto no celular e anote no papel entregue a ele. Após este momento de pesquisa, o professor entrega o poema para o colega à sua direita, oferecendo e recitando para todos ouvirem. O objetivo é favorecer o acolhimento do colega na formação. Sugestão de site: <https://www.pensador.com/poemas/>

2º momento: Fundamentação Teórica

Slide 3: Nesta formação, seguiremos a seguinte agenda: primeiro, vamos falar sobre o ensino da oralidade: o que dizem os documentos curriculares sobre esta prática de linguagem. Em seguida, sobre a prática da oralidade nos Anos Finais; em terceiro, sobre o podcast como exercício da oralidade; em quarto, sobre a realização de uma vivência de produção textual oral. E, por último, a apresentação dos pontos principais da formação.

Slide 4: Ler os objetivos desta formação são:

- Verificar a orientação dada pela BNCC e DCRC sobre a compreensão e o ensino da prática de linguagem oralidade;
- Compreender o estudo da oralidade nos Anos Finais e as possibilidades de favorecer os estudantes nas práticas sociais orais;
- Discutir sobre o gênero podcast e suas características composicionais;
- Vivenciar a produção de podcast;

Slide 5: Então, professor, vamos conhecer um pouco mais sobre as bases teóricas que fundamentaram as reflexões para a temática e o módulo do mês de junho? **Não precisa esperar a resposta.**

Slides 6: Para isso, vamos refletir sobre: **O ensino da oralidade: o que dizem os documentos curriculares oficiais (BNCC, DCRC)? Não precisa esperar a resposta.**

Slide 7: Refletir que para começar devemos entender o quê a BNCC comenta sobre a oralidade, lendo a citação e ressaltando que promove a formação do indivíduo para a vida em sociedade.

Slide 8: Comentar que a BNCC enfatiza que a oralidade deve ser trabalhada de maneira a possibilitar que o estudante desenvolva a modalidade oral em diversas situações do cotidiano. Assim, a análise de contexto de produção, forma composicional do gênero, a clareza e a progressão temática, a variedade linguística exigida, os elementos de fala (entonação, timbre, pausa, por exemplo) e de cinestesia (postura corporal, expressão facial, gestos, por exemplo), são pontos importantes da produção de gêneros orais do discurso

Slide 9: Comentar que, segundo o DCRC, o professor de língua portuguesa deve ter como foco, além da proposta da BNCC, favorecer o letramento voltado para as práticas sociais a fim de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. **O DCRC (2019) enfatiza o desenvolvimento de um letramento voltado para práticas concretas e sociais inseridas em significados culturais repletos de posicionamentos ideológicos.**

Slide 10: O formador realiza a pergunta: **E por que promover o desenvolvimento da oralidade entre adolescentes?**

Slides 11, 12, 13: Comentar que a linguagem possibilita o processo de exteriorização das mudanças internas que os adolescentes estão passando. Por isso, é necessário práticas sociais orais, uma vez que, de acordo com Vygotsky, há uma indivisibilidade entre a linguagem e a compreensão.

Slide 14: Neste slide, instigar o professor a acionar na memória as diferenças estabelecidas entre oralidade e a fala.

Slide 15: Apresentar a fala como a realização da comunicação oral e os exemplos.

Slide 16: Neste slide, o formador tem como objetivo enfatizar que a oralidade é fundamentada em práticas sociais com gêneros primários, como diz Bakhtin, da realidade cotidiana, bilhete, comunicado oral, por exemplo, como gêneros secundários mais complexos como uma entrevista, um debate público.

Slide 17: O formador comenta que a prática de oralidade possui também estruturas e regras composicionais, assim como percebemos nos gêneros da modalidade escrita. Portanto, há estruturas complexas e aceitas socialmente que devemos estimular os estudantes a vivenciar na escola.

Slide 18: Comentar que os estudantes, muitas vezes, já vivenciam práticas de oralidade por participarem de eventos religiosos, por exemplo, ou por construírem vídeos para postar nas redes sociais que obedecem às regras do gênero e do suporte (TIK TOK, por exemplo) e de regras de comportamento que devem ser seguida para não terem suas páginas canceladas. Estes gêneros informais são do conhecimento dos estudantes na sua prática cotidiana. Cabe, portanto, à escola promover o conhecimento também de gêneros orais formais.

Slides 19: Neste momento, o formador apresenta o QR CODE ou o link para acionar o mapa mental e responder a pergunta. Em seguida, ocorre a leitura das respostas apresentadas no mapa. O formador pode deixar o site já com a página aberta no mapa mental.

Slides 20, 21: Ler as frases dos slides com o objetivo de iniciar a discussão sobre podcast. Perguntar se eles já seguem algum podcast; Se sabem se os alunos seguem algum. Aguardar as respostas. **“O podcast pode ser gravações em áudio, vídeo ou os dois juntos, por exemplo, em MP3 players ou outros tipos de mídia nos computadores ou outros dispositivos móveis. Os usuários podem se inscrever em seus podcasts favoritos, sendo assim possível a assinatura e receber as informações de novos episódios publicados (alertas).”**

Slides 22, 23: Apresentar as características do gênero textual podcast quanto aos elementos composicionais.

Slide 24: Realizar a pergunta: “e como o podcast pode ajudar nas aulas de língua portuguesa?” **Não precisa aguardar a resposta.**

Slide 25: Comentar que o podcast tem uma variedade muito grande de temas, sendo considerados espaços de convivência, informação, identidades, podendo agir de maneira responsiva em relação aos outros podcasts ou outros gêneros. Considerar o contexto de interação significa “considerar a situação, as características dos participantes da interação em foco e as estratégias por eles utilizadas durante o diálogo” (Brait: 1999, 193)

Slide 26: Realizar a dinâmica **batata quente**. As perguntas são relacionadas aos temas trabalhados na formação. Entregar um brinde pra quem responder as perguntas.

1. O que é um podcast? Pode dar um exemplo?
2. Dê exemplo de gênero oral que pode ser trabalhado na escola;
3. O que são gêneros discursivos orais?
4. Qual a diferença entre oralidade e fala?
5. Por que promover o desenvolvimento da oralidade entre os estudantes dos Anos Finais?

3º momento: Vivência e partilha de ideias

Slides 27, 28: PERGUNTA- CONVITE: Convidar os professores a participarem da vivência com a realização da pergunta. **Não precisa esperar resposta.**

Slide 29: Ler a habilidade EF69LP06.

Slide 30: Ler os elementos da atividade pedagógica.

Slide 31: Ler o objetivo de aprendizagem: **Produzir e divulgar podcasts noticiosos, vivenciando de maneira significativa o papel de comentador, de analista, de crítico como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação dos textos, vislumbrando possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático, de forma ética e responsável, e considerando os contextos de WEB que amplia e “funde” os papéis de leitor e de autor.**

Slide 32: Pedir que os professores se organizem em grupos ou pares e acessem o link do podcast. Basta ouvir 15 minutos de áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/xuO2i9kXvxw?si=-5MOZIFEknNI2SVI>

Slide 33: Após a audição do podcast, pedir que os professores analisem a estrutura composicional dele em dez minutos. Em seguida, o formador pede que cada grupo apresente as suas reflexões.

Slides 34, 35: Convidar a produzir um podcast a partir da análise das propagandas antigas, observando as características composicionais do gênero textual. 15 minutos.

Slide 36: Realizar a pergunta-convite: **Agora que já refletimos sobre os textos, vamos elaborar um podcast?** Não esperar a resposta.

Slides 37, 38: Propor as perguntas para a elaboração do roteiro.

Slide 39: Após o primeiro momento de planejamento, pedir aos professores que produzam o áudio, gravando no celular e enviando pelo podcast.

Slide 40: Convidar a escutar os áudios dos grupos enviados para o formador. Perguntar sobre o que acharam da experiência. Podemos ensinar assim os estudantes a utilizarem a internet e as ferramentas digitais a favor da educação em sala de aula.

Slide 41: Apresentar o slide, propondo que acessem as diversas plataformas e conheçam os podcasts disponíveis.

Slides 42, 43: Convidar a retomar os conteúdos já vistos e ler os pontos apresentados.

Slide 44: Apresentar o EAV, comentado que temos textos para leitura, vídeos e os materiais para produzir em sala de aula.

Slide 45: Neste momento, o formador realiza a avaliação da formação.

Slide 46 : Estas são as referências utilizadas na elaboração desta formação.

Slide 47 Apresentação da equipe de formadores da SME.

Slide 48: Slide de finalização oficial.

Referências- CEFOP

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. 600 Disponível em em::http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev.2022;

CEARÁ, Secretaria Executiva de Educação do Estado do Ceará. Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC). Fortaleza, CE, 2019. 619p. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf> Acesso em: 21, fev.2022.

COSTA, M. T. O Podcast em sala de aula: uma proposta de intervenção pedagógica. Monografia- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Programa de Pós -Graduação Lato Sensu em práticas Pedagógicas, 2022. 34p.

LIMA et al. O Podcast como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas. VI CONEDU: Congresso Nacional de Educação. 6p. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID5360_26092020221728.pdf. Acesso em: 05 jun.2024.

ROCHA, G. Práticas de oralidade a partir do gênero relato pessoal: propostas para anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) , Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG. 2021.

SILVA et al. Oralidade nas aulas de língua portuguesa: um diagnóstico do problema frente à Base Nacional Comum Curricular. Revista Entretextos v 20(2):59-78;jul./dez. 2020 Disponível em:

<https://doi.org/10.5433/1519-5392.2020v20n2p59> Acesso em: 05 jun 2024.


VILLARDA-NEDER, M.A. ; Ferreira, H.M. O Podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico(a) quem e além da sala de aula. Revista de Pós-Graduação em Letras, UFSM. DOI: 10.5902/21761485.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>. Acesso em: 05 jun. 2024.

VIOLA, D.T. Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência. Psicol. USP 28 (3) • Sep-Dec 2017 7 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160120>. Acesso em: 5 jun 2024.

ANEXO E – Demonstrativos de Avaliações Formativas

AMOSTRA DE AVALIAÇÃO DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES – SME

	<p>SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL CÉLULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p>
---	---

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES – 2º ANO LÍNGUA PORTUGUESA	
MÊS: Agosto TEMÁTICA: Laboratório de Avaliação FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXX	
Total de professores presentes 51	Total de avaliações 49

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO					
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO				
	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	33	15	1	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	41	8	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	42	7	0	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	42	7	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	39,5	9,25	0,25	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	80,61 %	18,88 %	0,51 %	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	38	11	0	0
Bases teóricas da formação	40	9	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	42	7	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	39	10	0	0
Slides usados no encontro	39	10	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	38	11	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	39,33333333	9,666667	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	80,27%	19,73%	0,00%	0,00%

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	40	9	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	40	9	0	0
Dúvidas esclarecidas	40	9	0	0
Pontualidade e cumprimento do horário	40	9	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	40	9	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	81,63%	18,37%	0,00%	0,00%

Aspectos positivos
Toda a formação foi excelente! A XXXXXXXX sempre dá um show! Domínio do assunto. Conteúdo muito bom, Fundamentação teórica, Vivências colocadas em prática Gosto das formações. Sempre traz valiosas ideias. Variedade de sugestões. Uma ótima formação como sempre. Tivemos modelos e ideias de intervenções para avaliação externa e fluência de leitura. Propostas de intervenção, Formadora excelente, Dicas p Leituras /ciclo de Leitura ,tempo de ler. Formação Maravilhosa, sempre oportuno e produtivo participar das formações e perceber como política de investimento na reflexão das práticas docentes! A formadora é solícita e muito dedicada, além de termos um grupo crítico e participativo gerando bons debates! Os jogos sugeridos dão ainda mais ganho às práticas!! Programa de avaliação, recursos de leitura, jogos, A temática, Participação da turma com relatos das experiências. Conhecimento e novas experiências
Sugestões
Está muito bom. Até então nada. Trabalhar a produção textual. Lanche. Mais escuta dos interesses e demandas docentes. Nenhuma. Materiais disponível na prática Produção de texto. Continuar realizando trabalhos em grupão e não em pequenos grupos. Trabalhar o plano na prática. Eu, particularmente gosto desta formação. Estou satisfeita. Tudo perfeito Momento para diálogos, expectativas e necessidades diárias na prática educativa
Pontos de atenção
O lanche estava muito ruim pela primeira vez. Acho o grupo muito envolvido e participativo, além disso é unanimidade entre todos o reconhecimento da capacidade da formadora, por isso todos estão sempre atentos às suas dicas. Continuar trazendo novas vivências e materiais. Tudo certo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES – 1º e 2º ANO MATEMÁTICA	
MÊS: Agosto TEMÁTICA: Laboratório de Avaliação Proposições Pedagógicas para uma Aprendizagem Matemática Significativa FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXXX	
Total de professores presentes 57	Total de avaliações 49

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO					
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO				
	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	35	13	0	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	40	9	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	39	10	0	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	41	8	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	41	9,5	0	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	83,67 %	19,39 %	0,00 %	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	44	5	0	0
Bases teóricas da formação	46	3	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	46	3	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	46	3	0	0
Slides usados no encontro	45	4	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	44	5	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	45,16666667	3,833333	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	92,18%	7,82%	0,00%	0,00%

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	42	7	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	43	6	0	0
Dúvidas esclarecidas	42	7	0	0

Pontualidade e cumprimento do horário	43	6	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	43	6,5	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	87,76%	13,27%	0,00%	0,00%

Aspectos positivos
As atividades práticas são maravilhosas e possíveis de realizar. Os jogos matemáticos. Adorei os jogos. Temática da formação e troca de experiências. Foi uma formação muito produtiva, onde tiveram várias dicas de vivências Material diversificado Jogos simples na prática! Uma riqueza! A Vanessa sempre traz ótimas propostas e é perfeita como formadora. Apresentação de vários jogos para o desenvolvimento das Habilidades Matemáticas Adorei a abordagem sobre avaliação e jogos disponibilizados. A quantidade de jogos e atividades práticas possíveis de serem utilizadas em sala de aula. A temática - Avaliação Os jogos Experiências Hoje utilizamos de jogos matemáticos. Formadora. conteúdo e material lúdico
Sugestões
Nada a acrescentar. Trazer sempre atividades práticas e lúdicas. Está tudo ótimo. Poderia colocar o lanche no começo da formação, para que não tenha quebra da formação, acredito q o momento será mais proveitoso. Trazer material pedagógico para os professores Continuação da temática (parte 2) porque o tempo não foi suficiente para a execução de todos os jogos planejados pela formadora. Manter padrão apresentado Possibilidade de construir os jogos vivenciados na formação. Estou satisfeita de como a formação é conduzida. A Prefeitura disponibiliza esses kits matemáticos para os professores. Continuar a alinhar prática, retorno do material XXXX para o primeiro ano. Nenhuma está tudo maravilhoso. Concluir 16h30, pois o trânsito fica difícil depois de 17:00. Mais ideias de intervenções para ampliar a aprendizagem do aluno Jogos Foi tudo ótimo Bom Nenhuma Está excelente Debates concretos. Mudar o local da formação. Colocar na academia do professor Tudo maravilhoso. Trazer novas formas de trabalhar com aquela criança que não reconhece os números. Que seja sempre assim. Continuar sempre nessa linha de apresentação.
Pontos de atenção
Sem pontos de atenção

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES – 5º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

MÊS: Junho **TEMÁTICA: Caminhos para a produção: desafios e etapas do escrever**
FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXX

Total de professores presentes	40	Total de avaliações	40
---------------------------------------	-----------	----------------------------	-----------

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO
------------------	---------------------------

	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	31	8	1	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	37	3	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	35	5	0	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	36	4	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	34,75	5	0,25	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	86,88 %	12,50 %	0,63 %	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	36	4	0	0
Bases teóricas da formação	36	4	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	38	2	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	37	2	1	0
Slides usados no encontro	37	3	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	37	3	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	36,83333333	3	0,166667	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	92,08%	7,50%	0,42%	0,00%

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	39	1	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	39	1	0	0
Dúvidas esclarecidas	37	3	0	0
Pontualidade e cumprimento do horário	36	4	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	37,75	2,25	0	0

% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	94,38%	5,63%	0,00%	0,00%
--	---------------	--------------	--------------	--------------

Aspectos positivos
<p>Foi muito proveitoso pensar e executar a produção do texto de gênero fábula e conhecer a sequência didática pra poder aplicar. As atividades e o conteúdo ministrado. A temática trabalhada. Tudo. A nova perspectiva de abordar a fábula em sala de aula. Aula dinâmica e participativa. Muito didática e de ótima compreensão. Trocas de experiências e a excelente condução do formador ao trabalhar o assunto proposto. A utilização de oficinas para estimular a produção de textos. Bastante interativa, exemplos práticos direcionados a nossa didática. Muito importante na produção textual só trabalho com fábulas. O trabalho com sequências didáticas é um ponto positivo muito forte, pois o trabalho contínuo é parte da nossa realidade. O formador, o conteúdo, a otimização do tempo. Conteúdo diversificado. Clareza nas orientações...além de uma formação super dinâmica! Formador de grande competência. Dedicção. Trocas de saberes. Formação continuada é um apoio técnico para uma intervenção pedagógica mais qualificada. Claro e produtivo. Ludicidade e dinamicidade. Inovações metodológicas. Muito necessária para o nosso crescimento como pessoa e pedagogo. Os trabalhos em equipes. A essencialidade da precisão de domínio do formador XXXXX é imprescindível, ele tem um domínio do proposto excepcional. Formador de milhões. Formador dinâmico, com domínio de conteúdo e com atividades que favorecem o aprendizado dos alunos. Foi bastante edificante abriu horizontes. As dinâmicas e oficinas deram uma grande motivação para a formação. Parabéns a todos! Sequência didática de muita qualidade disponibilizada para nós. Excelente a ideia da oficina. Riqueza de sugestão.</p>
Sugestões
<p>Início das atividades do curso a partir das 7h30. Criação de oficinas interativas. Sintetizar a fala dos grupos e focar no assunto da formação. Atividades lúdicas para trabalharmos com nossos alunos. Aulas musicais com conteúdo. Incluir os alunos especiais. Mais prática de sala. Maior tempo. Continuação dos temas lúdicos. Não deixar de focar nas nossas dificuldades, dar luz às nossas necessidades em sala de aula. Oficinas a serem feitas. Oferecimento de sequência didática assim, processual e qualificada, para trabalho com outros gêneros, de maior complexidade. Ex: notícia, poema, entrevista. Manter padrão.</p>
Pontos de atenção
Sem pontos de atenção

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES –3º ao 5º ANO
MATEMÁTICA

MÊS: Agosto TEMÁTICA: Laboratório de Avaliação II: (RE) Pensando Percursos para Avançar na Aprendizagem FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXX

Total de professores presentes 59

Total de avaliações 59

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO					
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO				
	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	45	14	0	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	48	11	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	45	13	1	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	45	14	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	45,75	13	0,25	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	77,54%	22,03%	0,42%	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	47	12	0	0
Bases teóricas da formação	45	14	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	45	14	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	44	15	0	0
Slides usados no encontro	44	15	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	45	14	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	45	14	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	76,27%	23,73%	0,00%	0,00%

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	49	10	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	50	9	0	0
Dúvidas esclarecidas	49	10	0	0
Pontualidade e cumprimento do horário	49	10	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	49,25	9,75	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	83,47%	16,53%	0,00%	0,00%

Aspectos positivos

Local da formação, pertinência da temática e lanche. Jogos e questões pontuais sobre os desafios apresentados em sala de aula. Formadora XXXXXXXX com ótima didática, materiais diferentes e dinâmicos. Muito proveitoso e bem didático. Excelente abordagem dos descritores. Informações sobre as ADRs passadas. Clareza show. Temas abordados. Troca de conhecimentos e novidades nas atividades. Inovações. O encontro de ideias. Muito dinâmica e leve na transmissão dos conteúdos Trocas de ideias para sala de aula. Compartilhamento de práticas exitosas. Muitas sugestões de atividades que facilitam a nossa prática pedagógica. Participação ativa dos professores, materiais disponíveis na apresentação. Pontualidade. Aprendizado efetivo e prático. Excelente formação. O aprendizado e as partilhas. Ótimas metodologia de ensino para as práticas em sala de aula. Opções de material sugerido e as vivências apresentadas. A relevância do assunto. Aprender novas formas, estratégias para aplicação. XXXXXXXX é fantástica! Tanto durante a formação quanto ao tirar nossas dúvidas fora da formação! Tem ajudado a melhorar a prática pedagógica. Demonstração de ideias e formas diferentes de resolução de uma mesma questão. Trocas de experiências e vivências. Reflexões sobre os resultados da ADR e sugestões de estratégias para trabalhar os conteúdos em que as crianças mais tiveram dificuldades. Clareza. Da temática dos materiais das ideias para as aulas com concreto. As experiências dos demais colegas acerca do tema. Subtração efetuada de diversas maneiras: Com o logaritmo usual, com o auxílio do material dourado, com somas ... Localização, conteúdo abordado. Referenciais teóricos, habilidade didática da formadora. Contextualizou no concreto como realizar os cálculos. Troca de experiência e vivências. Discussão das necessidades a serem trabalhadas com os alunos. As novas ideias trazidas para o nosso dia a dia. O envolvimento nas apresentações das atividades!!! As formas de que podemos trabalhar com as crianças. As possibilidades de explorar os materiais de maneiras diferentes. Atividades diferenciadas de matemática. Envolvimento. Troca de experiências e estratégias de como atingir a aprendizagem de forma significativa. Troca de ideias, inovações das técnicas de aprendizagem dentre muitas coisas. Os temas que foram colocados em discussão.

Sugestões

É necessário que as turmas de 4º ano sejam contempladas com material estruturado de acordo com os descritores cobrados nas avaliações externas. Além disso, é necessário que sejam enviados livros paradidáticos para comporem o acervo literário da escola. Melhorar o material nas escolas: livros de apoio. Atividades adaptadas para crianças com defasagem de aprendizado. Reduzir as conversas paralelas. Sempre revisando conteúdos de difícil entendimento do aluno. Recursos para professores. Uma forma de avaliação parecida com as ADRs mensais. Mais tempo de formação. Pelo menos dois encontros ao mês. O maior número de material concreto pra se trabalhar em sala de aula. Novos encontros e temas. Políticas públicas para executarmos o que discutimos nas formações. Escola de tempo integral para todos!! Continue sempre no mesmo lugar, devido ótimo acesso. Continuar trabalhando com sugestões de jogos, estratégias para trabalhar os diversos conteúdos. Disponibilizar relógios analógicos nas salas de aula. Mais atividades concretas!!! Gostaria de uma oficina para confeccionar material de matemática (ex.: QVL). Poderia até pedir cartolina, canetinha e durex colorido no grupo. Atividades práticas para sala de aula. O tempo de aula da matemática para o aluno é muito pouco.

Pontos de atenção

Sem pontos de atenção

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÉLULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES – 6º a 9º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

MÊS: Agosto TEMÁTICA: Laboratório de Avaliação II: estudo de caso a partir da ADR intermediária FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXX

Total de professores presentes 32

Total de avaliações 26

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO				
	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	20	5	1	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	24	2	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	24	2	0	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	22	4	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	22,5	3,25	0,25	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	86,54 %	12,50 %	0,96 %	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO

CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	21	5	0	0
Bases teóricas da formação	21	5	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	19	7	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	22	4	0	0
Slides usados no encontro	20	6	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	22	4	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	20,83333333	5,166666667	0	0

% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	80,13%	19,87%	0,00%	0,00%
--	---------------	---------------	--------------	--------------

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	21	5	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	23	3	0	0
Dúvidas esclarecidas	23	3	0	0
Pontualidade e cumprimento do horário	24	1	1	0
MÉDIA DO TÓPICO:	22,75	3	0,25	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	87,50%	11,54%	0,96%	0,00%

Aspectos positivos
A troca de experiências exitosas. Estímulo ao debate. Gostaria de ressaltar a excelente formação do prof. Objetividade e clareza. Assunto relevante. Tema relevante, com análise de material. Estudo de problemas da nossa vivência pedagógica. Dinamicidade e as atividades práticas. Disponibilidade de diálogo. Formadores muito bons. Um dos aspectos mais positivos é a interação entre as equipes e com o formador. Pensar em estratégias de recomposição de aprendizagens. Interação e conteúdo O momento em grupo. Compartilhamento. Dinamismo. A interação entre o grupo e os formadores. O material disponibilizado. As orientações repassadas pelos formadores.
Sugestões
Uma aula de como utilizar nos materiais textos produzidos por IA. Material de metodologia ativa disponível no grupo. Sugestão de temas: saúde mental (tema importante e que, infelizmente, não há profissionais qualificados na escola para ajudar o professor nem o aluno). Trabalhar temas voltados ao uso das tecnologias digitais. Percebo que muitos assuntos conversados nas formações vão de encontro à realidade das nossas salas de aula. Temos muitos problemas que precisam ser debatidos e melhorados. A minha sugestão é quase impossível de ser acatada. Sempre quis participar de uma formação em que nos detivéssemos mais no conteúdo do que nas demandas de sala. Algo mais leve! Sem estar sempre repetindo os desafios da nossa profissão. Trazer mais situações reais de sala de aula. Sugestões com jogos e novas dinâmicas. Diversificar temáticas. Iniciar às 7 horas. Aprofundar os estudos de bases teóricas.
Pontos de atenção
Somente com referência ao lanche

CONSOLIDADO DAS AVALIAÇÕES DAS FORMAÇÕES – 6º a 9º ANO	
MATEMÁTICA	
MÊS: Junho TEMÁTICA: Álgebra e geometria: o jogo de quadros (de Douady) no desenvolvimento da aprendizagem FORMADOR (A): XXXXXXXXXXXXX	
Total de professores presentes	26
Total de avaliações 25	

PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO - AUTOAVALIAÇÃO					
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO				
	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório	Não tenho como avaliar
Pontualidade no encontro formativo	19	4	2	0	0
Disponibilidade para diálogo sobre a temática da formação	20	5	0	0	0
Envolvimento nas atividades propostas	21	4	0	0	0
Relacionamento com os colegas e formador(a)	22	3	0	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	20,5	4	2	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	82,00%	16,00%	8,00%	0,00%	0,00%

CONTEÚDOS E MATERIAIS DO MÓDULO				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar
Relevância da temática da formação	20	5	0	
Bases teóricas da formação	21	4	0	0
Materiais disponibilizados no encontro	21	4	0	0
Utilidade e aplicabilidade dos materiais e/ou das atividades e sequências propostas	21	4	0	0
Slides usados no encontro	21	4	0	0
Aquisição de novos conhecimentos a partir da temática em estudo	21	4	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	20,83333333	4,166666667	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	83,33%	16,67%	0,00%	0,00%

ATUAÇÃO DO FORMADOR				
CRITÉRIOS	GRAU DE SATISFAÇÃO			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Não tenho como avaliar

Domínio e clareza na mediação do encontro formativo	20	5	0	0
Estímulo à participação no processo formativo	21	4	0	0
Dúvidas esclarecidas	20	5	0	0
Pontualidade e cumprimento do horário	21	4	0	0
MÉDIA DO TÓPICO:	20,5	4,5	0	0
% PERCENTUAL DA MÉDIA DO TÓPICO	82,00%	18,00%	0,00%	0,00%

Aspectos positivos
Interação e socialização. Muito bacana. Conhecimento. Muito bom. Técnicas inovadoras. Diálogo. Ótima temática e envolvimento dos professores cursistas. Interação. Foi ótimo. Muito relevante. Conteúdos excelentes. Excelente abordagem dos conteúdos e interatividade. Apresentação dos conteúdos e jogos. Enriquecimento na mediação das aulas com linguagens apropriadas para cada turma.
Sugestões
Dividir o conteúdo dos slides em um número maior de telas para aumentar a visibilidade do conteúdo dos slides, por slide. Incorporação com mestrado. Mais atividades flexibilizadas. Sempre mais conteúdos relevantes
Pontos de atenção
Sem pontos de atenção.

OBS: Os nomes dos formadores foram ocultados, considerando que o objetivo do anexo é apresentar, de modo geral, como de procede a avaliação e o resultado da Rede, não do formador.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO – RELATÓRIO MARÇO 2024

TEMA: GESTÃO DE SALA DE AULA: SABERES DOCENTE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

TOTAL DE ESCOLAS: 35

TOTAL DE ESCOLAS PARTICIPANTES: 35

ETAPA/MODALIDADE	TOTAL DE PROFESSORES	PROFESSORES PARTICIPANTES
ANOS INICIAIS	489	457
ANOS FINAIS	365	268
EJA	27	26

- 1. DESCREVA COMO SE DEU O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO - INSERIR O TEMA.** – 35 respostas descritivas (todas as escolas que compõem o Distrito de Educação 2)
- 2. APRESENTE OS PONTOS POSITIVOS DA(S) AÇÃO(ÕES) REALIZADA(S).**
– Todas as escolas apresentaram pelo menos 1 (um) ponto positivo sendo a maioria com relação a riqueza de reflexões, troca de ideias e de saberes, interação da equipe, participação do grupo, reflexo positivo para o planejamento, além de citações sobre metodologia e tema abordado.
- 3. APONTE OS PONTOS DE ATENÇÃO E/OU SUGESTÕES DA(S) AÇÃO(ÕES) REALIZADA(S):**
 - 3.1 PONTOS DE ATENÇÃO:** 16 pontos de atenção relatados, sendo a maioria relacionado ao fato da dificuldade de reunir os professores devido aos horários de planejamento que não permite ser em um único momento. Duas observações sobre falta de interesse de professores
 - 3.2 SUGESTÕES:** 5 sugestões, sendo 4 para a criação de um momento único com todos os professores da escola e uma para ter mais formações sistemáticas em polo de todos os componentes curriculares.

OBSERVAÇÃO: foi realizado um breve resumo, pois o relatório enviado pela escola contém muitos detalhes internos.



Fortaleza
PREFEITURA
